



ISSN: 2312-1548

ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Випуск 54

Збірник наукових праць

Харків 2020

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Збірник наукових праць

Випуск 54

Харків 2020

УДК 373.1+378.147

ББК 74.202+74.580.2

З-23

Наказом МОН України № 1328 від 21.12.2015 року збірник внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Спеціальність ДАК: педагогічні науки

Рекомендовано до друку вченою радою

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
(протокол № 1 від 27.02.2020 р.)

Редакційна колегія:

Матвєєва О. О. – голов. ред, д-р пед. наук, проф. ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Блюм В. – д-р, проф., Університет Касселя (м. Кассель, Гессен, Німеччина);

Браун М. – д-р, проф., директор Національного інституту цифрового навчання, Дублінський міський університет (м. Дублін, Ірландія);

Гаврілова Л. Г. – д-р пед. наук, проф., ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна);

Гриньова В. М. – д-р пед. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Калашник Л. С. – д-р пед. наук, проф., ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Коммерс П. – почесний проф. Міжнародного дослідницького і навчального центру інформаційних технологій і систем ЮНЕСКО та Столичного університету (м. Пекін, КНР); Університет Твенте (м. Енсхеде, Нідерланди);

Луначек В. Е. – д-р пед. наук, проф., Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків, Україна);

Новіков О. В. – технічний секретар (тексти іноземними мовами), Харківський національний університет радіоелектроніки (м. Харків, Україна);

Пеконен Е. – проф. математичної освіти, Університет Хельсінки (Хельсінки, Фінляндія);

Прокопенко І. Ф. – д-р пед. наук, проф., академік НАПН України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Фаррел О. – асоц. проф., Дублінський міський ун-т (м. Дублін, Ірландія);

Фомін В. В. – д-р пед. наук, проф. ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна);

Юр'єва К. А. – відповідальний секретар, д-р пед. наук, проф. ХНПУ імені Г.С. Сковороди (м. Харків, Україна).

З-23 **Засоби** навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / ред. кол.: проф. Матвєєва О. О. (голов. ред.) та інші; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.Сковороди. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. Вип. 54. – 103 с.

ISSN: 2312-1548 (Print), ISSN 2312-8801 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію: KB № 15539-4011ПР від 17.07.2009 р.

Електронну версію журналу внесено до Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського.

Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: *Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, Index Copernicus, Google Scholar, ERIH PLUS, BASE (Bielefeld Academic search Engine), Open AIRE.*

Адреса редакції: 61168, м. Харків, вул. Валентинівська, 2, к. 213-В.

Телефон: (+38)050-50-44-089

Електронну версію збірника розміщено на сайті: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/index>

E-mail: yuryeva.ka@hnpu.edu.ua

© Автори

© Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020

Ministry of Education and Science of Ukraine

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

**MEANS OF ACADEMIC AND
SCIENTIFIC RESEARCH WORK**

**(ZASOBI NAVČAL'NOJ
TA NAUKOVO-DOSLIDNOÏ ROBOTI)**

Collection of scientific works

Issue 54

Kharkiv 2020

УДК 373.1+378.147

ББК 74.202+74.580.2

3-23

The edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1-05/1 of 10.02.2010 (re-registration of 21.12.2015, Order of MES № 1328).
Specialty: pedagogical sciences

Approved by the Academic Council of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(protocol № 1 dated 27.02.2020)

Editorial board:

Matveieva O. O. – Editor-in-Chief, Dr. Sc. in Pedagogy, Prof. of H. S. Skovoroda KhNPU (Kharkiv, Ukraine);

Blum W. – Dr. Sc., Prof., University of Kassel (Kassel, Germany);

Brown M. – Dr. Sc., Prof., Director of National Institute for Digital Learning, Dublin City University (Dublin, Ireland);

Farrell O. – Assistant Prof.; Chair of Connected Humanities, English & History, Single Module Programmes, Dublin City University (Dublin, Ireland);

Fomin V. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof. of H. S. Skovoroda KhNPU (Kharkiv, Ukraine);

Gavrilova L. G. – Dr. Sc., Prof., Donbass State Pedagogical University (Slovyansk, Ukraine);

Grinyova V. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., H. S. Skovoroda KhNPU (Kharkiv, Ukraine);

Kalashnyk L. S. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., H. S. Skovoroda KhNPU (Kharkiv, Ukraine);

Kommers P. – Honorary Prof. of International Research and Training Center of UNESCO; Capital Normal University (Beijing, China); University of Twente (Enschede, Netherlands);

Lunyachek V. E. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Ukrainian Engineering Pedagogics Academy (Kharkiv, Ukraine);

Novikov O. V. – Technical Secretary (translator), Kharkiv National University of Radio Electronics (Kharkiv, Ukraine);

Pehkonen E. – Hab. Prof. Mathematics Education University of Helsinki (Helsinki, Finland);

Prokopenko I. F. – Dr. Sc. in Pedagogy, Prof., Academician of the NAES of Ukraine, H. S. Skovoroda KhNPU (Kharkiv, Ukraine);

Yuryeva K. A. – Executive Secretary, Dr. Sc. in Pedagogy, Prof. of H. S. Skovoroda KhNPU (Kharkiv, Ukraine).

3-23 Means of Academic and Scientific Research Work: collection of scientific works / Eds.: Matveieva O. O (Ed.-in-Chief) & and other; H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. – Kharkiv : H. S. Skovoroda KhNPU, 2020. – Issue. 54. – 103 p.

ISSN: 2312-1548 (Print), ISSN 2312-8801 (Online)

The State Registration Certificate: KB № 15539-4011ПР of 17.07.2009.

Indexing: *Vernadsky National Library of Ukraine, Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, Open Academic Journals Index (OAJI), Research Bible, Index Copernicus, Google Scholar, ERIH PLUS, BASE (Bielefeld Academic search Engine), Open AIRE.*

Editorial office address: 2, Valentynivska Str., office 213-B, Kharkiv, Ukraine 61168

Phone: (+38)050-50-44-089

The electronic version of the collection is available on the site:

<http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/index>

E-mail: yuryeva.ka@hnpu.edu.ua

© Authors

© H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2020

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| Трубавіна І. М., Байдала В. І. Соціально-педагогічна профілактика суїцидальної поведінки обдарованих учнів | 6 |
| Дороніна О. В., Калашник Н. Г. Підготовка педагогічних працівників у системі вищої освіти Австралії. | 27 |
| Собченко Т. М. Діагностика рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. | 40 |
| Ніу Шулін Служба підтримки вчителів початкового навчання: досвід КНР. | 56 |
| Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією. | 67 |
| Хмарна Л. В. Структурно-компонентний аналіз поняття «медіаграмотність учителів мистецьких дисциплін». | 89 |
| Наші рецензенти | 103 |

CONTENT

| | |
|---|-----|
| Trubavina I., Baidala V. The social and pedagogical prevention of gifted students' suicidal behavior. | 6 |
| Doronina O., Kalashnyk N. Training of teaching staff in the Australian higher education system. | 27 |
| Sobchenko T. Diagnostics of preparedness levels of students-philologists to the use of cloud technologies in professional activity. | 40 |
| Niu Shulin Teachers' support service for primary education teachers: experience of PR China. | 56 |
| Baranets I. The methodology for communicative competence development in children of senior preschool age with motor alalia. | 67 |
| Khmarna L. Structural-component analysis of the "art teachers media literacy" concept. | 89 |
| Our reviewers | 103 |

УДК 364:[376+316.624]-056.45

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

I. М. Трубавіна, В. І. Байдала

THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREVENTION OF GIFTED STUDENTS' SUICIDAL BEHAVIOR

I. Trubavina, V. Baidala

Вивчено й удосконалено теоретичні засади проблеми соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки обдарованих учнів. За допомогою методів теоретичного узагальнення, системного аналізу та синтезу 1) визначено основні ситуації, що провокують ризик виникнення суїцидальної поведінки в обдарованих учнів; 2) обґрунтовано профілактичні заходи, спрямовані на усунення суїцидонебезпечних ситуацій для обдарованих учнів. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що: 1. Основними ситуаціями, які можуть провокувати суїцидальну поведінку обдарованих учнів є: конфлікти в особистісній, навчальній сфері, сімейних відносинах, пов'язані з антисоціальною поведінкою суїцидента, станом психічного і фізичного здоров'я, матеріально-побутовими труднощами тощо. 2. Специфіка цих ситуацій для обдарованого учня полягає в тому, що скоєння обдарованими учнями суїцидів може бути обумовлено наявністю таких чинників як несподівана невдача, нездатність пережити почуття образи, сорому, почуття провини перед батьками, ставлення до своїх рішень як до єдино правильних, уражене самолюбство, втрата уваги, нерозділена любов, постановка завищених цілей, завищені вимоги з боку батьків, непереносимість ситуації програшу тощо. 3. Соціально-педагогічні профілактичні заходи з обдарованими учнями можуть здійснюватися в межах, як трирівневої, так і чотирирівневої моделей соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки. 4. У межах цих моделей загальні заходи профілактичного впливу спрямовані на широку аудиторію і передбачають просування цінностей здоров'я і життя шляхом розробки та впровадження різних освітніх програм, спрямованих на підвищення обізнаності про суїцид. Спеціальні заходи профілактичного впливу передбачають індивідуальну профілактику, яка реалізується за допомогою корегуючого, регулюючого, стримуючого впливу, спрямованого на конкретні прояви суїцидальної поведінки і чинники, що її провокують.

Ключові слова: девіантна поведінка, суїцидальна поведінка, суїцидонебезпечна ситуація, обдарований учень, заклад загальної середньої освіти, профілактика, соціальний педагог.

The article studied and improved the theoretical foundations of the problem of gifted students' suicidal behavior social and pedagogical prevention. With the help of a method of theoretical generalization, systemic analysis, and synthesis: 1) the main situations that provoke the risk of suicidal behavior in gifted students are identified; 2) the preventive measures aimed at eliminating suicidal situations for gifted students are substantiated. The research results

provide all reasons to state: 1. The main situations that can provoke gifted students' suicidal behavior are conflicts in the personal, educational, and family spheres, associated with antisocial behavior, mental and physical health, material and domestic difficulties, etc. 2. The specificity of these situations for a gifted student is that gifted students may commit suicide due to the presence of such characteristics as an unexpected failure, inability to survive resentment feelings, shame, guilt before parents, attitude to their decisions as to the only right ones, wounded vanity, loss of attention, inseparable love, setting high goals, high demands on the part of parents, intolerance to the situation of losing, etc. 3. Social and pedagogical preventive measures with gifted students can be carried out within both three-level and four-level models of social and pedagogical suicidal behavior prevention. 4. Within the framework of these models, general preventive measures are aimed at a wide audience and include the promotion of health and life values through the development and implementation of various educational programs aimed at raising awareness about suicide. Special preventive measures include individual prophylaxis, which is implemented with the help of corrective, regulatory, deterrent effects aimed at specific manifestations of suicidal behavior and the factors that provoke it.

Keywords: deviant behavior, suicidal behavior, hazardous suicide situation, gifted student, an institution of general secondary school education, prevention, social teacher

Постановка проблеми. Динамічні глобальні перетворення, характерні для сучасного суспільства, завжди пов'язані з розвитком інформаційних процесів, що, з одного боку, сприяє становленню і розвитку творчого й інтелектуального потенціалу особистості, а з іншого – обумовлює необхідність її пристосування до постійних життєвих змін, які потребують пошуку нових, незвичних для неї стратегій поведінки. Нездатність особистості швидко пристосуватися до таких змін призводить до виникнення кризової ситуації, яка може провокувати порушення емоційного стану, соціальної взаємодії, уявлень про себе, ціннісних орієнтацій. Такі негативно забарвлені особистісні зміни породжують виникнення антивітальних тенденцій, пов'язаних з негативним ставленням до життя. При тривалій й кризовій ситуації та / або нездатності обдарованої особистості знайти шляхи її вирішення виникає ризик суїцидальної поведінки (Максименкова, 2013).

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я вірогідність смерті чоловіків / жінок віком від 15 до 60 років в Україні на 1000 осіб у 2016 р. складала 264 / 98 (World Health Organization). Рівень самогубств у країні на 100 тис. населення становить 16,8 осіб (Грущинська, 2018.03.26). Особливо вразливими у кризових життєвих ситуаціях є особи підліткового і юнацького віку (Максименкова, 2013). Відомо, що підлітки піддаються більшому ризику вчинити самогубство через специфічні ситуації, в яких вони опинилися, і специфічні проблеми, які перед ними стоять (Тисячна,

2012, с. 200). При цьому обдаровані діти перебувають у зоні підвищеного суїцидального ризику (Петрова & Холина, 2012, с. 156).

Концепція смерті у дитини наближається до концепції смерті дорослого десь у 11–14 років. Смерть для дитини є поняттям абстрактним, вона ніяк не пов'язує її ні зі своєю особистістю, ні з особистістю близьких. У дитини не сформоване уявлення, що смерть безповоротна. Вона вважає, що якийсь час її не буде, а потім вона знову повернеться. Через незрілість та відсутність життєвого досвіду навіть незначна конфліктна ситуація здається дітям безвихідною, а тому стає надзвичайно суїцидонебезпечною (Клікунас & Шиліна, 2017), що підкреслює особливу актуальність проблеми. У такому випадку застосування заходів соціально-педагогічного характеру щодо профілактики суїцидальної поведінки в учнівському середовищі, зокрема серед обдарованих учнів, є одним із важливих завдань закладів загальної середньої освіти. Додамо високі вимоги до дітей, а також навантаження щодо розвитку обдарованості і загальної середньої освіти водночас, що призводить до їх перевантаженості і втоми.

Актуальність проблеми також підтверджується складною економічною та соціально-політичною ситуацією в Україні, наслідком якої є сучасні виклики у вигляді посилення тривожних настроїв у суспільстві, страхів, розчарування (Ковальчук, 2014, с. 15). Усі внутрішньо переміщені особи мають психологічну травму, в дитячому середовищі спостерігається агресія, формується культура війни (Трубавіна, 2016). Обдаровані учні належать до здобувачів освіти з особливими потребами, їм потрібна увага педагогів не тільки щодо розвитку їхніх загальних і спеціальних обдарованостей, але й з типових вікових проблем соціалізації, проблем всебічного розвитку, проблем адаптації в дитячому колективі, новій громаді, у нових умовах життя тощо. Тобто проблем розвитку і соціалізації у них більше, ніж у дітей без обдарованостей. Усе це вимагає особливої соціально-педагогічної профілактики суїцидів саме в обдарованих дітей.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Ми спираємось на теоретико-методологічні та психолого-педагогічні засади формування готовності педагогічних працівників системи освіти до роботи зі здібними та обдарованими учнями, здоров'язберезувальної компетентності, творчого мислення учнів та засвоєння ними принципів саморегуляції своїх емоційних станів. Ці аспекти розкриті дослідниками: Є. Артемоною (2014), Ю. Катилевською і

Є. Тиньковою (2016), Л. Максименковою (2013), М. Удовенко (2014), В. Ушмаровою (2014), S. Aslan і M. Yukay-Yuksel (2018), F. Uçar, M. Uçar і M. Çalışkan (2017) та ін.; положення щодо соціально-психологічних особливостей феномену суїцидальності та основних аспектів його профілактики представлені у дослідженнях: А. Габріелян (2019), В. Каневського (2014), П. Клікунас і А. Шиліної (2017), Є. Петрової й О. Холіної (2012) та ін.

У межах соціально-педагогічної роботи з сім'єю в кризі та розвитку в таких умовах дитини нами уточнено поняття «кризова ситуація», «складні життєві обставини» (Трубавіна, 2009); узагальнено і проаналізовано існуючі у світі 12 профілактичних підходів щодо девіантної поведінки дітей у соціально-педагогічній діяльності (Трубавіна, 2010); розроблено методичні рекомендації щодо вибору методів, форм і методик профілактики конфліктів в учнівському середовищі, зокрема, засобами медіації (Трубавіна, 2016), визначено сутність школи, дружньої до дитини, як засобу протидії жорстокості і булінгу в закладах середньої освіти (Трубавіна, 2019).

Дослідження ґрунтується на поглядах вчених і практиків щодо побудови рівневих моделей профілактичної діяльності відповідно до об'єкта впливу: О. Безпалько (2009), Т. Журавель (2013), В. Каневський (2014), З. Шевців (2012) та ін.

У контексті недостатньої вивченості проблеми профілактики суїцидальної поведінки обдарованих учнів у соціально-педагогічному аспекті, вважаємо необхідним на основі вивчення чинників і причин, які провокують ситуації ризику суїцидальної поведінки обдарованих учнів, визначити ці ситуації та означити напрями соціально-педагогічної профілактики, які застосовують у закладах загальної середньої освіти в роботі з такими дітьми.

Отже, **метою статті** є визначення суїцидонебезпечних ситуацій для обдарованої дитини та обґрунтування напрямів соціально-педагогічної профілактики їх запобігання.

Виклад основного матеріалу. Перехід України до нової освітньої парадигми характеризується увагою до розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості, який розглядається як основа прогресу держави і суспільства. Обдаровані діти потребують створення середовища для прояву і розвитку своїх здібностей, їх підтримки і стимулювання,

профілактики різних негативних поведінкових відхилень, зокрема суїцидальних тенденцій і намірів.

У межах проблеми дослідження слід зазначити, що самогубства рідко виникають раптово, імпульсивно, непередбачувано або неминучо. Вони є останньою краплею в адаптації дитини, що поступово погіршується. Серед тих, хто має намір вчинити суїцид, більше половини тим чи іншим чином розкривають свої прагнення. Іноді це ледь вловимі натяки; часто ж загрози легко впізнаються (Клікунас & Шиліна, 2017).

З безлічі різних причин і мотивів суїцидальних вчинків серед підлітків і дітей виділяють такі, які провокують відповідні суїцидонебезпечні ситуації: *особисто-сімейні конфлікти* (несправедливе ставлення з боку родичів і оточуючих, розлучення і конфлікти батьків, перешкода до задоволення актуальної потреби, самотність, невдале кохання, брак уваги з боку близьких та оточуючих); *стан психічного здоров'я* (реальні конфлікти у здорових осіб, патологічні мотивування, обумовлені розладами психічної діяльності); *стан фізичного здоров'я* (соматичні захворювання, фізичні страждання); *конфлікти, пов'язані з антисоціальною поведінкою суїцидента* (побоювання судової відповідальності, страх покарання або ганьби); *конфлікти в навчальній сфері* (неспроможність, невдачі в навчанні, падіння престижу, несправедливі вимоги); *матеріально-побутові труднощі* та ін. (Тисячна, 2012, с. 201). Таким чином, всі сфери та умови життя дитини, по суті, можуть при несприятливому збігу обставин спровокувати суїцид. Тому увага соціального педагога має бути приділена не лише дитині, а й її оточенню, сім'ї, умовам її життя, розвитку і освіти. Сутність соціально-педагогічної діяльності тут виявляється якнайяскравіше: нівелювання та усунення негативних факторів розвитку і соціалізації дитини і підсилення позитивних чинників в інтересах дитини.

Окрім названих загальних причин і мотивів суїцидальної поведінки підлітків, слід розглянути ті, що характерні саме для обдарованих учнів зазначеної вікової категорії. Зокрема, несподівана невдача обдарованого підлітка, який звик до того, що ним усі захоплюються, нездатність пережити почуття образи, сорому і почуття провини за те, що «підвів» батьків, може спровокувати скоєння ним суїциду. Багатьом відмінникам властива звичка ставитися до своїх рішень як до єдино правильних та неухильно виконувати їх. При переживанні поразки ця особливість характеру часто підштовхує обдарованих учнів до відчайдушних кроків (Максименкова, 2013, с. 201). Є навіть термін у психологів – «синдром відмінника», коли діти все прагнуть

зробити на найвищому рівні, навіть не дуже важливі завдання і дуже засмучуються, коли не вдається бути відмінником у всіх сферах життя (Коцуба & Куришкіна, 2016; Проскурня, 2019).

Причинами суїцидальної поведінки часто виявляються уражене самолюбство, втрата цінної для підлітка уваги, страх «впасти в очах» оточуючих, нерозділена любов, постановка завищених цілей, непереносимість ситуації програшу тощо. В обдарованих учнів є «націленість» вчитися відмінно, тому часто спостерігаються підвищення роздратованості, порушення сну та інші зміни у поведінці. Жорстка мотивація провокує скорочення сну чи безсоння, низьку рухову активність, високий рівень занепокоєння і тривоги. У зв'язку з цим надмірні і часті навантаження обдарованих учнів можуть призвести до небажаних наслідків (Катилевская & Тинькова, 2016). Це означає на практиці постійний стрес і відсутність дитинства, дитина «перетворюється» на дорослу людину, яка боїться втратити свій статус і діяльність, живе дорослим життям, його проблемами, при якому відсутня безтурботність і наявна підвищена відповідальність за свої дії.

До неврозів, зривів, дезадаптації і врешті до суїцидальних спроб обдаровану дитину можуть довести батьки, які буквально заганяють її у «прокрустове ложе» своїх амбіцій і нереалізованих здібностей (Артемонова, 2014, с. 14). Насправді ж дитина має бути перш за все щасливою і жити власним життям, а не життям батьків. Категорія щастя є критерієм якості життя для населення, яке висунуло ООН, вона протилежна суїциду. Щаслива дитина не вчиняє самогубства.

З точки зору суїцидогенності В. Каневський (2014) виокремлює кілька типів сімей:

1. *Інтегровані та дезінтегровані.* Критерій такої класифікації – ступінь згуртованості. Можуть бути частково дезінтегровані сім'ї (в яких наявні мікрогрупи). Особливо суїцидонебезпечним є протиставлення одного члена сім'ї коаліції членів. У цій ситуації найчастіше характерна демонстративна суїцидальна поведінка з метою змінити становище в сім'ї.

2. *Гармонійні і дисгармонійні.* Критерій – ступінь психологічної, ціннісно-орієнтаційної відповідності між членами сім'ї. При цьому розрізняють природну і штучну гармонію; остання формується на основі зусиль і компромісів. Суїцидонебезпечна ситуація виникає тоді, коли один із членів сім'ї прагне нав'язати іншому свої звички, манери, поведінку, життєві орієнтації.

3. *Корпоративні та альтруїстичні.* Основний критерій цього поділу – ступінь комунікативності сім'ї як системи. Для корпоративних сімей характерне більше згуртування і підтримка, що надається один одному членами сім'ї. В альтруїстичних сім'ях психологічний і комунікативний вектор зміщується в бік соціального оточення сім'ї.

4. *Гнучкі і консервативні.* Консервативні сім'ї не можуть захистити своїх членів поза сім'єю.

5. *Відкриті та закриті.* Ступінь проникності кордонів сімейної системи, що лежить в основі такого розподілу, також накладає свій відбиток на специфіку суїцидальної поведінки. Так, у закритих сім'ях у разі виникнення суїцидального конфлікту всередині сім'ї «домінує» психологічна напруга, тому шукати підтримку доводиться поза сімейною системою.

6. *Авторитарні і демократичні.* В основі цієї типології лежить спосіб організації внутрішньосімейної структури: розподіл сімейних функцій, прав і обов'язків, стиль виховання дітей тощо. Демократичні сім'ї володіють, як правило, значними ресурсами профілактики суїцидальної поведінки (Каневський, 2014, с. 109–110).

Кризові ситуації у сім'ї посилюють ризик суїцидальної поведінки обдарованих учнів, оскільки криза всієї сім'ї обов'язково позначається на кожному з її членів (Трубавіна, 2009). Ці ситуації спричинюються низкою об'єктивних чинників, серед яких основними є: 1. Наявність у сімей складних комплексних проблем, що пов'язані із неможливістю виконувати всі функції; невиконання сім'єю однієї з функцій тягне за собою проблеми з виконанням усіх інших функцій. 2. Криза сімейних традицій, родинно-побутової культури; інтенсифікація розлучень, розпадань шлюбів; автономізація і нуклеаризація сім'ї; зростання кількості неповних сімей та сімей з нерідними батьками; насильство, жорстокість та ін. 3. Деградація шлюбно-сімейних стосунків; девальвація сенсу сімейного життя. 4. Розвиток негативних явищ у молодіжному середовищі тощо (Трубавіна, 2009, с. 48).

Враховуючи, що сім'я – основний фактор соціалізації і розвитку дитини, профілактика суїцидів має передбачати роботу з сім'єю. Тому особлива роль у профілактиці суїцидальної поведінки обдарованих учнів відводиться сім'ї і закладу загальної середньої освіти, в якому дитина проводить кожен день 5–7 годин. Так, найпотужнішими засобами такої профілактики є сімейна любов, турбота, піклування, розуміння і підтримка.

У свою чергу, школа, в якій учителі перебувають у безпосередньому тісному контакті з кожним окремо взятим учнем, його сім'єю, забезпечує збереження його належного фізичного та психічного здоров'я (Паук, 2011), дружність до дитини і її безпеку (Трубавіна, 2019).

Загалом можна виокремити такі типи суїцидонебезпечних ситуаційних реакцій дитини:

1. *Реакція депривації* – більш характерна для молодшого і середнього підліткового віку. Проявляється у втраті інтересів, пригніченні емоційної активності, скритності, мовчазності, негативних переживаннях. Її джерелом є жорстке авторитарне виховання.

2. *Експлозивна реакція* – більш характерна для середнього підліткового віку. Проявляється в афективній напруженості, агресивності, завищеному рівні домагань тощо. Джерелом виступає виховання у сім'ї, де ці реакції традиційні для дорослих. Мета суїцидальних дій у цьому випадку – прагнення помститися кривднику, довести свою правоту. Як правило, суїцидальні дії скоюються на висоті афекту. У постсуїцидальний період критика до своїх дій формується не відразу, зберігається опозиційне ставлення до оточуючих.

3. *Реакція самоусунення* – більш характерна для середнього і старшого підліткового віку. Проявляється в емоційній нестійкості, підвищеній сугестивності, залежності, несамостійності. Мета суїцидальних намірів – відхід від труднощів (Максименкова, 2013, с. 202).

У соціально-педагогічному аспекті ці реакції вимагають уваги до роботи з сім'ями дітей, педагогами, розвитку емоційно-вольової сфери дітей і емоційного інтелекту всіх учасників освітнього процесу, формування стресостійкості і самостійності у дітей, критичного мислення, позитивного ставлення до освіти і себе, до критики. Окремо стоїть питання соціального загартування обдарованих дітей методом проб та про тісний зв'язок обдарованих дітей з педагогом, тренером. Наставники мають дотримуватися педагогічної етики стосунків, оскільки дитина цим людям довіряє беззаперечно і психологічно залежна від них у багатьох питаннях.

У контексті соціально-педагогічної профілактики суїцидальної поведінки обдарованих учнів набуває значення вирішення проблеми їх перевантаження, яке можливе при постійному їх тренуванні у подоланні утруднень; диференційованому підході при визначенні складності завдань; організації оздоровчих заходів; включенні в режим дня тих елементів, які б попереджали втому, зміцнювали здоров'я і підвищували резистентність

організму. Мова йде про застосування здоров'язбережувальних і здоров'ярозвивальних технологій в освіті, формування культури здоров'я, для чого всі педагоги і батьки дитини повинні володіти основами педагогіки здоров'я. Не всі педагоги вивчали ці питання в закладах педагогічної освіти.

Як вважають дослідники (Катилевская & Тинькова, 2016), занепокоєння і тривожність щодо своєї несхожості на інших дітей потребує включення обдарованих учнів у програми соціально-психологічних тренінгів, які нададуть їм можливість зрозуміти себе і поведінку інших, навчитися ідентифікувати свої емоції і говорити про переживання, бути адаптованими в будь-яких соціальних умовах і переживати невдачі. Все це дозволить обдарованим учням зберегти їх природну допитливість, незалежність у діях, ініціативність і гнучкість у вирішенні проблем, швидкість у навчанні (Катилевская & Тинькова, 2016, с. 32). Знову мова йде про збереження дитинства і увагу до емоційно-вольової сфери дитини. Рекомендації, як це зробити на практиці, дають психологи.

Так, профілактика суїцидальної поведінки забезпечується здатністю педагогів і батьків визначати небезпеку реалізації суїцидальних дій на ранніх стадіях. Для запобігання суїциду, що необхідно: 1. Працювати над підвищенням самооцінки обдарованої дитини, допомогати їй у розвитку адекватного ставлення до себе. 2. Розмовляти з дитиною, ставити питання про її стан, вести бесіди про майбутнє, будувати плани. Ці бесіди обов'язково мають бути позитивними. Не треба порівнювати свою дитину з іншими дітьми – більш успішними, бадьорими, добродушними. 3. Зайнятися з дитиною новими справами. Кожен день дізнаватися щось нове, робити те, що ніколи раніше не робили. Внести різноманітність у повсякденне життя. 4. Якщо в підлітків спостерігається депресія, то необхідно звернутися за консультацією до фахівця – психолога, психотерапевта (Клікунас & Шиліна, 2017, с. 140). Враховуючи це, увагу педагогам рекомендується приділяти творчому підходу і внутрішньому світу, життєвим перспективам обдарованої дитини, її переживанням, що вміють робити не всі батьки, тому доцільною в соціально-педагогічному аспекті буде батьківська просвіта щодо усвідомленого батьківства.

Існує досвід профілактики суїцидів обдарованої дитини з боку соціального педагога закладу освіти. Так, у процесі здійснення профілактики суїцидальної поведінки обдарованих учнів соціальний педагог: 1) вивчає соціальне оточення обдарованого учня, проводить анкетування, активну профілактичну роботу з превенції суїцидальних

думок обдарованих учнів; 2) здійснює соціально-перетворювальну роботу з оточенням обдарованих учнів суїцидального ризику, а також профілактичну роботу (тренінги, акції) як з обдарованими учнями, так і їхніми батьками; пропагує позитивні життєві цінності; 3) прогнозує посилення негативних чи позитивних аспектів соціальної ситуації, вибудовує оптимальні шляхи соціально-педагогічної корекції обдарованих учнів із суїцидальною поведінкою (Габріелян, 2019). Таким чином, соціально-педагогічна профілактика суїциду має проводитися з учнем, його родиною, дитячим колективом; вона може бути індивідуальною, груповою масовою; є діагностичною, корекційною, соціально-виховною, просвітницькою, соціально-перетворювальною, організаційною.

При соціально-педагогічній профілактиці суїцидів, особливо при їх діагностиці, потрібна взаємодія батьків, педагогів, соціальних педагогів, однолітків дітей, система профілактики, що відповідає ідеям Нової української школи.

Що можуть побачити батьки: у першу чергу, зміни настрою, харчування, сну, ставлення до своєї зовнішності, самоізоляцію, інтерес до теми смерті (поява вдома літератури з цієї тематики, переписка в інтернеті тощо), небажання відвідувати школу, серйозні зміни у стані здоров'я (часті застуди, головні болі та ін.).

Що можуть побачити педагоги: зміна зовнішнього вигляду, самоізоляція під час урочної і позаурочної діяльності, недбале ставлення до свого шкільного приладдя (чого раніше не спостерігалось), різкі безпідставні спалахи агресії, малюнки на тему смерті, теми самотності, кризи, втрати сенсу життя у творах на вільну тему тощо.

Що можуть побачити однолітки: самоізоляцію, різкі перепади настрою (які не були властиві раніше), підвищену агресивність, аутоагресію (агресію, спрямовану на себе, у тому числі у висловлюваннях), зміну зовнішнього вигляду, інтерес до теми смерті (способів самогубства), зміну інтересів, зневіру і відчай та ін. (Профілактика суїцидального поведіння несовершеннолетніх, 2017, с. 29).

Тому взаємодія всіх учасників освітнього процесу на основі діалогу в інтересах життя і здоров'я дитини є нагальною і вимагає своєї організації.

Традиційно допомога під час суїциду передбачає модель з трьох елементів: превенція, інтервенція та поственція; іншими словами, превенція (профілактика), кризове втручання і подальший супровід, допомога (Каневський, 2014, с. 160). Профілактика буває первинна, вторинна,

третинна (Безпалько, 2009; Журавель, 2013; Трубавіна, 2009; Шевців, 2012). У нашому випадку вона виглядає таким чином:

Первинна соціально-педагогічна профілактика – найбільш масова і неспецифічна, її метою є становлення обдарованої особистості як соціально-адаптивної (функціональної) і перехід її до розвитку і функціонування, що забезпечує реалізацію прав, задоволення її потреб та інтересів. Соціально-педагогічна робота тут носить інформаційний характер щодо позитивної моделі життя, її прогнозування. Її завданнями є: вдосконалення конструктивних стратегій поведінки, життєвих умінь, які обдарована дитина, члени сім'ї вже мають, але не знають, як їх застосувати у незнайомій ситуації, що може призвести до кризи, насильства; навчання розпізнавати такі ситуації і керувати ними; збільшення потенціалу сім'ї; робота в суспільстві щодо подолання гендерних стереотипів.

Вторинна соціально-педагогічна профілактика є, в основному, груповою. За мету вторинна профілактика має зміну малоадаптивного дисфункціонального стану обдарованої дитини на адаптивний через зміну ставлення до себе, до оточуючих, до навчання, сім'ї, а також формування досвіду поведінки в кризових ситуаціях. Вторинна профілактика спрямована на обдарованих учнів «груп ризику» і передбачає своєчасне їх виявлення та надання соціальної підтримки і допомоги в напрямках: формування знань, життєвих умінь і навичок, формування поняття про установи та організації, які допомагають сім'ям у кризі, потерпілим від насильства, про способи потрапляння в ситуації кризи, насильства; зміна ставлення до себе, свого місця у суспільстві, усвідомлення своїх прав, цінностей життя і своєї ролі в ньому тощо.

Третинна соціально-педагогічна профілактика спрямована на втручання щодо захисту прав обдарованого учня та його інтеграцію в суспільство в період кризи. Третинна профілактика передбачає виявлення причин та особливостей кризи обдарованого учня, а також усунення цих причин. Третинна профілактика є індивідуальною й передбачає тривалу роботу з особистістю, комплекс соціальних послуг для неї (Трубавіна, 2009).

Змістом *первинної профілактики* адресатом є широка аудиторія, відбувається просування цінностей здоров'я і життя шляхом розробки та впровадження різних освітніх програм, спрямованих на підвищення обізнаності про суїцид (серед батьків, педагогів, дитячого колективу, самих обдарованих дітей). *Вторинна профілактика* спрямована конкретно на обдарованих учнів, в оточенні яких ця спроба була, чи в них самих є

схильність і наміри суїциду. Основна мета – допомогти особистості знайти вихід із кризової ситуації, подолати дистрес, у стані якого вона перебуває. *Третинна профілактика* адресована самій обдарованій дитині, її близькому оточенню, якщо спроба суїциду вже відбулася, її мета – допомогти близькому оточенню пережити цю подію, використовувати адекватні способи опанувати себе і взяти під контроль трагічну ситуацію, оскільки суїцидальну кризу ще не подолано.

Окрім традиційної моделі, існують моделі, де робота соціального педагога з профілактики суїцидальної поведінки розглядається в межах **чотирьох рівнів**: загального та спеціального: первинного, вторинного і третинного (Максимова, 2015). У межах цієї моделі завданням *загальної профілактики* є сприяння успішній соціальній адаптації учнів, підвищення групової згуртованості дитячих колективів, створення позитивного психологічного клімату. На етапі загальної профілактики рекомендовано проводити заходи, спрямовані на адаптацію учасників освітнього процесу до умов навчального закладу, формуючи (підсилюючи вже існуючі) антисуїцидальні бар'єри.

Первинна профілактика суїциду здійснюється стосовно дітей і підлітків «групи ризику», до якої відносяться й обдаровані учні. Не можна стверджувати, що ці діти обов'язково будуть реалізовувати суїцидальні наміри, проте, враховуючи комплекс суїцидальних факторів, необхідно стосовно цієї групи дітей здійснювати профілактичні дії. У першу чергу соціальному педагогу необхідно провести комплекс заходів, що сприятимуть підвищенню компетентності педагогів і батьків стосовно розпізнавання маркерів суїцидального ризику та надати підтримку обдарованим учням, які опинились у складній життєвій ситуації. Кожен окремий випадок необхідно оцінити з точки зору складності, вирішити питання залучення інших спеціалістів, розподілити відповідальність, визначити приблизні терміни, в які будуть вирішені проблеми обдарованої дитини.

Вторинна профілактика суїцидальної поведінки здійснюється з групою учнів, які знаходяться у складних життєвих обставинах і проявляють опосередковано (через записки, записи у щоденнику, малюнки, спілкування в соціальних мережах) чи прямо говорять про суїцидальні наміри. Основна її мета – запобігання суїциду. Насамперед необхідно оцінити ризик самогубства. Залежно від рівня такого ризику необхідно застосовувати відповідні дії та стратегію. Для педагогів необхідно

організувати індивідуальні та групові консультації з метою розробки стратегії взаємодії з «групою ризику» на період подолання кризової ситуації. Для батьків – індивідуальні консультації. У випадку необхідності надання психотерапевтичної чи медичної допомоги родині треба надати необхідну інформацію: номери телефонів, адреси, умови надання допомоги тощо.

Третинна профілактика суїциду передбачає заходи, які б знизили наслідки та зменшили вірогідність парасуїциду, соціальну та психологічну реабілітацію суїцидента та його соціального оточення. Здійснюється вона з тими учнями, які здійснили спробу суїциду, оскільки за умови збереження джерела болю (фрустрації, конфлікту тощо) учень може здійснити другу спробу «втечі» від проблеми. Найбільш небезпечним періодом вважаються 1–3 тижні після суїцидальної спроби. Завданням роботи соціального працівника на цьому етапі є отримання інформації стосовно конфліктної ситуації; ступеня фіксованості суїцидальних тенденцій; ставлення до здійсненої спроби з метою передбачення подальшого розвитку подій.

Надання соціально-психологічної допомоги, підтримки в ситуації, яка може обернутися суїцидальною дією, входить до репертуару професійних умінь соціального педагога / соціального працівника (Каневський, 2014, с. 160–161). Тому основними *функціями* соціального педагога в соціально-педагогічній профілактиці суїцидальної поведінки є регулятивно-попереджувальна, забезпечувальна, охоронно-захисна, виховна, корекційна, функція контролю.

Виходячи з викладеного, функцій, змісту і рівнів соціально-педагогічної профілактики суїцидів обдарованої дитини виокремлюють такі її *завдання для соціального педагога в закладі загальної середньої освіти*:

- моніторинг, діагностика, аналіз і прогноз явищ (процесів, чинників, причин, умов), які провокують суїцидальну поведінку;
- вивчення специфічних особливостей життєдіяльності обдарованого учня, схильного до суїцидальної поведінки, які призводять до особистісної деформації і формують мотивацію суїцидальної поведінки;
- вивчення сім'ї дитини і постійний контакт з нею в інтересах дитини;
- усунення чи обмеження впливу негативних чинників, які провокують морально-психічну деформацію особистості; підсилення позитивних чинників в інтересах дитини;

– постійне виявлення обдарованих учнів, схильних до суїцидальної поведінки; системна робота з проблеми з усіма суб'єктами освітнього процесу, діалог з ними в інтересах дитини;

– активний профілактичний вплив на зазначену категорію дітей, включаючи вплив на негативні чинники безпосереднього соціального оточення (мікросередовища) обдарованого учня, формування стресостійкості, емоційного інтелекту в дітей та їхнього оточення, батьків, педагогів, дружнього до дитини освітнього середовища, протидію булінгу в освітньому середовищі;

– батьківська просвіта щодо усвідомленого батьківства, культуру здоров'я, здоров'язбережувальні та здоров'язрозвивальні технології, щастя дитини як критерію якості її життя, про роль і значення щасливого дитинства в житті дитини;

– засвоєння і реалізація на практиці всіма педагогічними працівниками норм педагогічної етики;

– здійснення соціального загартування обдарованої дитини методом проб під контролем і наглядом батьків і педагогів;

– індивідуальна профілактика, яка реалізується за допомогою корегуючого, регулюючого, стримуючого впливу соціального педагога, спрямованого на конкретні прояви суїцидальної поведінки і чинники, які її спричинюють;

– розвиток самостійності, творчого підходу до вирішення проблем, щастя дитини, увага до її внутрішнього світу.

Умовами успіху соціально-педагогічної профілактичної діяльності щодо суїцидів дітей є комплексність, послідовність, диференційованість, своєчасність профілактичних заходів (Максименкова, 2013, с. 79, системність і поєднання напрямів та форм роботи. Загалом соціально-педагогічна профілактика суїцидальної поведінки обдарованих учнів включає у себе системні дії, які формують стресостійкість особистості, передбачають моніторинг стану обдарованої дитини щодо її схильності до суїцидальної поведінки, здійснення комплексних заходів, використання певних способів і засобів профілактичного впливу, добір і вибір яких залежить від індивідуальної ситуації дитини, що склалася, з урахуванням впливу на неї сім'ї, найближчого оточення та суспільства в цілому.

Висновки. Отже, ситуаціями, які можуть провокувати суїцидальну поведінку обдарованих учнів, є конфлікти і проблеми в їх особистісній, навчальній сфері, сімейних відносинах, стан психічного і фізичного

здоров'я, матеріально-побутові труднощі тощо. Специфіка скоєння обдарованими учнями суїцидів полягає в наявності таких характеристик як: несподівана невдача, нездатність пережити почуття образи, сорому, почуття провини перед батьками, ставлення до своїх рішень як до єдино правильних, уражене самолюбство, втрата уваги, нерозділена любов, постановка завищених цілей, завищені вимоги з боку батьків, непереносимість ситуації програшу тощо.

Соціально-педагогічний профілактичний вплив на обдарованих учнів може здійснюватися у межах декількох рівнів. Традиційною моделлю профілактики суїцидальної поведінки обдарованих учнів є модель за рівнями: превенція (первинна профілактика), інтервенція (вторинна профілактика) та поственція (третинна профілактика). Існує також чотирирівнева модель: загальний та спеціальний (первинний, вторинний, третинний рівні), яка доповнює попередню. У межах реалізації цих моделей загальні заходи соціально-педагогічного профілактичного впливу спрямовані на широку аудиторію (на всіх учнів у закладі загальної середньої освіти) і передбачають просування цінностей здоров'я і життя шляхом розробки та впровадження різних освітніх та індивідуальних соціально-педагогічних програм, заходів, які спрямовані на підвищення обізнаності про суїцид. Серед спеціальних заходів соціально-педагогічного профілактичного впливу (спрямованих безпосередньо на обдарованих учнів) виокремлюється індивідуальна профілактика, яка реалізується за допомогою корегувального, регулювального, стримульовального впливу, спрямованого на конкретні прояви суїцидальної поведінки і чинники, що її провокують. Ефективність профілактичних заходів забезпечується їх комплексністю, послідовністю, диференційованістю і своєчасністю.

Перспективами подальших досліджень є розробка методик профілактики різних рівнів суїцидальної поведінки обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Список літератури

- Артемонова, Е. Г. (2014). Детская одаренность и самореализация без дезадаптации. В Тоболкина И. Н., Ремез О. В. (Ред.) *Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет (Томск, 30–31 октября 2014 г.): матер. Всерос. науч.-практ. конфер. В 5-х частях. Ч. IV : Педагогика одаренности: Региональные практики* (с. 12-17). Томск : Томский ЦНТИ.
- Безпалько, О. В. (2009). *Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі*. Київ: Центр навчальної літератури.
- Васищева, С. А., Кобизь, Т. Н., Кочергина, Г. Д., & Полякова, И. Ю. (2017). *Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних*. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО.
- Габрієлян, А. Е. (2019). Профілактика суїцидальної поведінки підлітків. *Шкільному психологу. Усе для роботи*, 2(122). Отримано з: <http://journal.osnova.com.ua/article/72040>.
- Грущинська, Н. (2018, 26 березня). Запах самогубства. Отримано з: <https://economistua.com/zapah-samogubstva/>.
- Журавель, Т. В. (2013). Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності. У О. В. Безпалько (Ред.), *Соціальна педагогіка* (сс. 85-101). Київ: Академвидав.
- Каневський, В. І. (2014). *Суїцидологія в соціальній роботі*. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.
- Катиловская, Ю. А., Тинькова, Е. Л. (2016). Антропологический подход к проблеме одаренности детей: психолого-педагогический и психофизиологический аспекты. *КАНТ. Педагогические науки*, 3(20), 29-33.
- Клікунас, П., Шиліна, А. А. (2017). Шляхи попередження та причини самогубства серед дітей та підлітків. У *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора С. П. Бочарової (30 березня 2017 р., м. Харків, Україна)* (с. 139-141). Харків: ХНУВС.
- Ковальчук, Л. Г. (2014). Нові виклики соціально-педагогічної роботи у зв'язку із соціально-політичною ситуацією в Україні: соціально-правовий аспект. У Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська (Ред.). *Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період* (с. 13-15). Київ: МЖПЦ "Ла Страда-Україна".
- Коцуба, А. Е., Курьшкіна, Т. Ю. (2016). Особенности проявления синдрома отличника. *Социальные явления*, 6, 110-115.
- Максименкова, Л. И. (2013). *Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации*. Псков: Псковский государственный университет.
- Максимова, Н. А. (2015). *Методичні рекомендації з організації та проведення заходів до Всесвітнього дня запобігання суїциду*. Отримано з: https://www.iasp.info/wspdpdf/2015/2015_wspdp_ukraine.pdf

- Паук, М. М. (2011). Соціально-психологічні особливості феномену суїцидальності в сучасних підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка, соціальна робота, 20*, 99-101.
- Петрова, Е. Г., & Холина, О. А. (2012). Проблема суїцидального поведіння в молодіжній середі. *Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Специальный выпуск, 1*, 155-159.
- Проскурня, А. С. (2019). *Типологічні особливості перфекціонізму як детермінанти виникнення афективних розладів*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.
- Тисячна, Ю. В. (2012). Соціально-психологічна характеристика суїцидальної поведінки серед дітей та підлітків. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна", 5*, 200-204.
- Трубавіна І. М. (2010). Аналіз існуючих у практиці підходів до профілактики правопорушень у дітей в Україні (педагогічний аспект). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 3*. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_14.
- Трубавіна І. М. (2016). Методичні рекомендації щодо вибору методів, форм і методик профілактики конфліктів у навчальному закладі. У *Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект* (сс. 91-97). Київ: ФОП Стеценко В. В.
- Трубавіна, І. М. (2009). *Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю*. (Дис. д-ра пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків.
- Трубавіна, І. М. (2019). Теоретичні основи і сутність школи, дружньої до дитини, як засіб протидії жорстокості і булінгу в закладах середньої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(1)*, 117-131.
DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-1-117-131](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-1-117-131)
- Удовенко, М. А. (2014). Методика формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи у процесі вивчення "Основ здоров'я". *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, 43*, 238-246.
- Ушмарова, В. В. (2014). Сучасні тенденції формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними та обдарованими учнями. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, 42*, 141-148.
- Шевців, З. М. (2012). *Основи соціально-педагогічної діяльності*. Київ: Центр учбової літератури.
- Aslan, S., & Yukay-Yuksel, M. (2018). An investigation of the relationship between social behavior characteristics and self-perceptions of gifted children in primary school. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 6(1)*, 17-42.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2018.71>
- Uçar, F. M., Uçar, M. B., & Çalışkan, M. (2017). Investigation of gifted students' problem-solving skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5(3)*, 15-28.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.61>
- World Health Organization. *Ukraine. Statistics*. Retrieved from: <https://www.who.int/countries/ukr/en/>

REFERENCES

- Artemonova, E. G. (2014). Detskaja odarjonnost' i samorealizacija bez dezadaptacii [Children's giftedness and self-realization without maladaptation]. V Tobolkina I. N. & Remez O. V. (Red.) *Sozdanie integrirovannogo obrazovatel'nogo prostranstva dlja razvitija detskoj odarennosti: detskij sad – shkola – universitet (Tomsk, 30–31 oktjabrja 2014 g.): materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. V 5-i chastjah. Ch. IV : Pedagogika odarennosti: Regional'nye praktiki* [Creation of an integrated educational space for the development of children's giftedness: kindergarten – school – university (Tomsk, October 30–31, 2014): materials of the All-Russian scientific and practical conference. In 5 parts. Part IV: Pedagogy of Giftedness: Regional Practices] (pp. 12-17). Tomsk : Tomskij CNTI. [in Russian]
- Bezpalko, O. V. (2009). *Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari* [Social pedagogy, charts, tables, comments]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian]
- Vasiceva, S. A., Kobiz', T. N., Kochergina, G. D., & Poljakova, I. Ju. (2017). *Profilaktika suicidal'nogo povedenija nesovershennoletnih* [Prevention of suicidal behavior in minors]. Smolensk: GAU DPO SOIRO. [in Russian]
- Habriielian, A. E. (2019). Profilaktyka suitsydalnoi povedinky pidlitkiv [Prevention of adolescents' suicidal behavior]. *Shkilnomu psykholohu. Use dlia roboty* [School psychologist. Everything for work], 2(122). Retrieved from: <http://journal.osnova.com.ua/article/72040>. [in Ukrainian]
- Hrushchynska, N. (2018, 26 bereznia). Zapakh samohubstva [The smell of suicide]. Retrieved from: <https://economistua.com/zapah-samogubstva/>. [in Ukrainian]
- Zhuravel, T. V. (2013). Sotsialna profilaktyka yak napriam sotsialno-pedahohichnoi diialnosti [Social prevention as a direction of socio-pedagogical activity]. In O. V. Bezpalko (Ed.), *Sotsialna pedahohika* [Social pedagogy] (pp. 85-101). Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]
- Kanevskyi, V. I. (2014). *Suitsydolohiia v sotsialnii roboti* [Suicidology in social work]. Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly. [in Ukrainian]
- Katilevskaja, Ju. A., & Tin'kova, E. L. (2016). Antropologicheskij podhod k probleme odarennosti detej: psihologo-pedagogicheskij i psihofiziologicheskij aspekty [Anthropological approach to the problem of gifted children: psychological, pedagogical and psychophysiological aspects]. *KANT. Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical sciences], 3(20), 29-33. [in Russian]
- Klikunas, P., & Shylina, A. A. (2017). Shliakhy poperedzhennia ta prychny samohubstva sered ditei ta pidlitkiv [Ways of prevention and causes of suicide among children and adolescents]. U *Osobystist, suspilstvo, zakon: psykholohichni problemy ta shliakhy yikh rozv'iazannia: zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj pamiaty profesora S. P. Bocharovoi (30 bereznia 2017 r., m. Kharkiv, Ukraina)* [Personality, society, law: psychological problems and ways to solve them: a collection of abstracts of the International scientific-practical conference dedicated to the memory of Professor S. P. Bocharova (March 30, 2017, Kharkiv, Ukraine)] (pp. 139-141). Kharkiv: KhNUVS. [in Ukrainian]
- Kovalchuk, L. H. (2014). Novi vyklyky sotsialno-pedahohichnoi roboty u zviazku iz sotsialno-politychnoiu sytuatsiieiu v Ukraini: sotsialno-pravovyi aspekt [New Challenges of Socio-Pedagogical Work in Relation to the Socio-Political Situation in Ukraine: The Socio-Legal Aspect]. U N. P. Bochkor, Ye. V. Dubrovska, O. V. Zaleska (Eds.).

- Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period* [Socio-pedagogical and psychological work with children in conflict and post-conflict period]. (pp. 13-15). Kyiv: MZhPTs "La Strada-Ukraina". [in Ukrainian]
- Kocuba, A. E., & Kuryshkina, T. Ju. (2016). Osobennosti projavlenija sindroma otlichnika [Features of the manifestation of excellent student syndrome]. *Social'nye javlenija* [Social phenomena], 6, 110-115. [in Russian]
- Maksimenkova, L. I. (2013). *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej i podrostkov, nahodjashhhsja v krizisnoj situacii* [Psychological and pedagogical support of children and adolescents in crisis]. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet. [in Russian]
- Maksymova, N. A. (2015). *Metodychni rekomendatsii z orhanizatsii ta provedennia zakhodiv do Vsesvitnoho dnia zapobihannia suitsydu* [Guidelines for organizing and conducting World Suicide Prevention Day activities]. Retrieved from: https://www.iasp.info/wspd/pdf/2015/2015_wspd_ukraine.pdf. [in Ukrainian]
- Pauk, M. M. (2011). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti fenomenu suitsydalnosti v suchasnykh pidlitkiv [Socio-psychological features of the phenomenon of suicidality in modern adolescents]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser.: Pedahohika, sotsialna robota* [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Ser.: Pedagogy, social work], 20, 99-101. [in Ukrainian]
- Petrova, E. G., & Holina, O. A. (2012). Problema suicidal'nogo povedenija v molodjozhnoj srede [The problem of suicidal behavior among youth]. *Vestnik Taganrogs'kogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. Gumanitarnye nauki. Special'nyj vypusk* [Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute. Humanitarian sciences. Special issue], 1, 155-159. [in Russian]
- Proskurnia, A. S. (2019). *Typolohichni osoblyvosti perfektsionizmu yak determinanty vynyknennia afektyvnykh rozladiv*. (Dys. kand. psykol. nauk) [Typological peculiarities of perfectionism as a determinant of affective disorders (Thesis for a Degree Candidate of Psychological Sciences)]. Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian]
- Tysiachna, Yu. V. (2012). Sotsialno-psykholohichna kharakterystyka suitsydalnoi povedinky sered ditei ta pidlitkiv [Socio-psychological characteristics of suicidal behavior among children and adolescents]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"* [Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"], 5, 200-204. [in Ukrainian]
- Trubavina, I. M. (2010). Analiz isnujuchykh u praktytsi pidkhodiv do profilaktyky pravoporushen u ditei v Ukraini (pedahohichni aspekt) [Analysis of existing approaches to the practice of offenses prevention in children in Ukraine (pedagogical aspect)]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine], 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_14. [in Ukrainian]
- Trubavina, I. M. (2016). Metodychni rekomendatsii shchodo vyboru metodiv, form i metodyk profilaktyky konfliktiv u navchalnomu zakladi [Guidelines on the choice of methods, forms and methods of conflict prevention in an educational institution]. In *Rozbudova myru. Profilaktyka i vyrishennia konfliktu z vykorystanniam mediatsii: sotsialno-pedahohichni aspekt* [Building peace. Conflict prevention and resolution using

- mediation: socio-pedagogical aspect] (pp. 91-97). Kyiv: FOP Stetsenko V. V. [in Ukrainian]
- Trubavina, I. M. (2009). *Teoretyko-metodychni osnovy sotsialno-pedahohichnoi roboty z simieiu*. (Dys. d-ra ped. nauk) [*Theoretical and methodological foundations of social and pedagogical work with the family*. (Thesis for a Degree Doctor of Pedagogical Sciences)]. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv. [in Ukrainian]
- Trubavina, I. M. (2019). Teoretychni osnovy i sutnist shkoly, druzhnoi do dytyny, yak zasib protydii zhorstokosti i bullinhu v zakladakh serednoi osvity [Theoretical foundations and substance of a child-friendly school as a means of combating cruelty and bullying in secondary education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky* [*Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*], 1(1), 117-131. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1\(324\)-1-117-131](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-1(324)-1-117-131) [in Ukrainian]
- Udovenko, M. A. (2014). Metodyka formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia "Osnov zdorovia" [Methods of formation of health-saving competence of elementary school students in the process of studying "Fundamentals of health"]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* [*Means of educational and research work*], 43, 238-246. [in Ukrainian]
- Ushmarova, V. V. (2014). Suchasni tendentsii formuvannia hotovnosti vchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty zi zdibnymy ta obdarovanymy uchniamy [Current Trends in Forming Primary School Teachers' Readiness to Work with Capable and Gifted Students]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* [*Means of educational and research work*], 42, 141-148. [in Ukrainian]
- Shevtsiv, Z. M. (2012). *Osnovy sotsialno-pedahohichnoi diialnosti* [*Fundamentals of social and pedagogical activity*]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian]
- Aslan, S., & Yukay-Yuksel, M. (2018). An investigation of the relationship between social behavior characteristics and self-perceptions of gifted children in primary school. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(1), 17-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2018.71>
- Uçar, F. M., Uçar, M. B., & Çalışkan, M. (2017). Investigation of gifted students' problem-solving skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(3), 15-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.61>
- World Health Organization. Ukraine. Statistics. Retrieved from: <https://www.who.int/countries/ukr/en/>.

Трубавіна Ірина Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та
педагогіки вищої школи ХНПУ імені
Г. С. Сковороди,
каб. 316-В,
вул. Валентинівська, 2, Харків, Україна
61168
Тел. +380572681678
ORCID ID [0000-0003-1057-430X](https://orcid.org/0000-0003-1057-430X)
e-mail: trubavina@gmail.com

Iryna Trubavina,
doctor of pedagogical sciences, professor,
professor of department of Global pedagogic
and Higher Schools Pedagogik of
H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University,
Room 315-V,
2, Valentynivska Str, Kharkiv, Ukraine 61168
Тел. +380572681678
ORCID ID [0000-0003-1057-430X](https://orcid.org/0000-0003-1057-430X)
e-mail: trubavina@gmail.com

Байдала Вікторія Вікторівна
доцент кафедри англійської мови
Харківського національного
педагогічного університету імені
Г. С. Сковороди
вул. Алчевських, 29, м. Харків,
Харківська область, Україна, 61002
Тел. +38(096) 59 09 389
ORCID ID 0000-0002-6009-055X
e-mail: baidala.vv@hnpu.edu.ua

Viktoriiia Baidala
PhD in education, Associate Professor of
English Language Chair, H.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical University.
29, Alchevskyyh (Artema) Str.,
Kharkiv, Ukraine, 61002

Tel. +38(096) 59 09 389
ORCID ID 0000-0002-6009-055X
e-mail: baidala.vv@hnpu.edu.ua

UDC 378.2

TEACHING STAFF TRAINING IN THE AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

O. Doronina, N. Kalashnyk

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ

О. В. Дороніна, Н. Г. Калашник

The article aims at presenting the system of teaching staff training in Australia's system of higher education. In Australia, as in the rest of the world, the teaching staff is aging. In this context, the training of new staff alongside their continuous professional development is considered as the key to maintaining educational standards at the proper level. It was revealed that teacher training in Australia is a continuous system aimed at training all kinds of teaching staff. Initial teacher education is acquired at universities at the bachelor's level at the faculties of education, with a future opportunity to get the qualifications of a Master or Doctor of Education. Australian universities offer quality teacher training programs and a wide range of courses. A further selection of staff is carried out following national standards for the professional development of teachers: after obtaining a qualification, a novice teacher applies for accreditation to conduct the professional activity. The research results show that future teaching staff receives high-quality knowledge and skills for further professional activity regarding children, students in HEIs, disabled people, older persons, and people with special needs. The quality of future teachers is dependent on their initial training and further continued development. The novelty of the results presents stages of teacher staff training in Australia and highlighting that this is a multilevel and flexible system with high standards.

Keywords: Australian universities, higher education, teacher staff training, educational programs.

Стаття має на меті презентувати систему підготовки педагогічних працівників у системі вищої освіти Австралії. Зважаючи на глобальне старіння, в Австралії, як у всьому світі, відбувається старіння педагогічного персоналу. Разом із цим, міжнародні інституції наголошують на нестачі вчителів як світовій проблемі. У цьому контексті, підготовка нових педагогічних працівників та їх постійний професійний розвиток вважається актуальними для підтримки освітніх стандартів країни. Було визначено, що підготовка педагогічних працівників в Австралії є безперервною системою, що спрямована на підготовку всіх видів педагогічних працівників. Початкова освіта вчителів здобувається в університетах (ступінь бакалавра) на факультетах освіти, із майбутньою перспективою отримання ступенів Магістра або Доктора Освіти. Австралійські університети пропонують якісні програми підготовки вчителів. Подальший розвиток відбувається згідно з національними стандартами професійного розвитку вчителів: після отримання кваліфікації, вчителі-початківці повинні отримати

акредитацію для здійснення професійної діяльності. Робиться висновок, що майбутні вчителі в Австралії отримують якісні знання та навички для подальшої роботи зі дітьми дошкільного віку, школярами, студентами, людьми з особливими потребами, людьми похилого віку. Педагогічна компетентність учителя є прямо залежною від якісної початкової освіти та подальшого професійного розвитку. Новизна отриманих результатів полягає у презентації етапів підготовки педагогічного персоналу в системі вищої освіти Австралії та висвітленні того, що це система з високими стандартами.

Ключові слова: австралійські університети, вища освіта, підготовка вчителів, освітні програми.

At the UNESCO World Conference on Higher Education in 2009, its participants addressed numerous strategic imperatives regarding higher education as a major force in creating an inclusive and diverse knowledge society and to advance research, innovation, and creativity (UNESCO, 2009). It was emphasized that to reach the set goals the global education agenda should reflect sustainable development and progress which include Education for All (EFA).

It was reported that the ability to realize the goals of EFA is contingent upon the ability to address the worldwide shortage of teachers. It was acknowledged that higher education had to scale up teacher education, both pre-service (training) and in-service, with curricula that equip teachers to provide individuals with the knowledge and skills they need in the twenty-first century. Furthermore, the Conference's attention was drawn to the quality of higher education in different countries. It was concluded that the training offered by higher education institutions ought to respond to and envisage the needs of society, which should include technical and vocational training and programs for lifelong learning. Fostering lifelong learning supposes providing all learners, including adults, older people, people with special needs, with access to quality educational services and is a feature and mandatory core component of the development of society and fighting ageism.

Australia is one of the fastest aging societies in the world. According to the Australian Bureau of Statistics (ABS), the number of people older than 65 will have exceeded the number of children under 14 by 2025 (ABS, 2011). Therefore, in Australia, as in the rest of the world, the teaching staff is aging. In this context, the training of new staff alongside their continuous professional development is considered as the key to maintaining educational standards at the proper level.

The issues of the development of higher pedagogical education in Australia are relevant today, because due to the globalization of education, the

content of teacher education and student training is becoming more complex, and it is important to maintain world standards of quality in education. The paper **aims** at presenting the system of teacher education within the system of higher education in Australia. The research outlines the system of higher education in Australia, key features of teacher staff training, and presents programs of training of teaching staff for kindergarten and preschool, primary school, high (secondary) school, special and inclusive education.

The analysis of the scientific literature shows that the issues of teacher training in Australia have been a focus of attention of many researchers since the past two decades have witnessed a debate about how different approaches to teacher training and support make a difference. The most commonly addressed issues relevant to our research include the following: the lack and quality of teachers are critical in this modern era of social change (J. Coolahan, L. Darling-Hammond, K. Lane, E. Hanushek, T. Lovat, S. Rivkin, K. Rowe, R. Turner); the most important factor influencing the quality of education is the quality of teacher training (Cuttance, Barber & Mourshed) – the only way to improve learning outcomes is to improve teacher training; the study of theory for people preparing to teach is not enough in their subsequent career and should be complemented by practical part (D. Meyer, B. Olsen, P. Symons) regarding the complexity of teacher training programs at universities; the key features of the system of teacher education in Australia are the complexity and diversity due to national characteristics and social conditions of development of this country (S. Aras, Ch. Sim, G. Yaremko, T. Semenchenko). It should be noted that teacher training in Australia has always been given a lot of attention as it is considered one of the important directions of the country's development. Australian political leaders recognize the need to train highly qualified teachers to create a competitive country which is outlined in national development strategies.

The research required a case-oriented strategy in which a single country (Australia) is examined systematically. Furthermore, during the study, we used typical methods for scientific research in the field of pedagogy and theory of education. The study applied the following general research methods as observation, analysis, and synthesis. The initial system of teaching staff training within Australia's system of higher education was presented and structured. The key literature on teacher training in Australia was reviewed. Teacher training programs of The University of Australia, Deakin University, Royal Melbourne Institute of Technology were examined to present the process of training of

teachers for kindergarten and preschool, primary school, high (secondary) school, special and inclusive education with the practical presentation of career outcomes after earning a degree.

The recent decades have shown that the issue of shortage of teachers was a worldwide agenda, and Australia was one of the countries exposed to the lack of trained teacher staff at the beginning of the new century.

Back in 2002, in its report to the Australian Senate, Employment, Workplace Relations, and Education References Committee stated a forthcoming crisis in the teaching staff supply and recent projections of teacher supply and demand confirmed the likelihood of the serious future teacher shortage predicted earlier (Parliament of Australia, 2002). It was revealed that there would be a loss of experienced general and specialist teachers as they reach retiring age. The Committee recognized that the basic theoretical and practical knowledge which future teachers needed to receive at university had to cover a wide field and be presented in university education programs. The Committee recommended that all university teacher training courses included a compulsory unit on educating non-typical students e.g. education of indigenous population (Parliament of Australia, 2002).

Considering the sector of special and inclusive education, it was highlighted that the shortage of trained staff could affect all schools. P. Symons suggested that at the initial stage of basic teacher training there had to be a sufficiently large component where future teachers could be taught to interact with disabled students implying dissatisfaction with the existing training programs. As Mr. P. Symons noted, “that will leave an enormous gap in expertise because the training programs for teachers are not currently there across Australia. There is no initial training so teachers come out with no skills...” (Parliament of Australia, 2002b).

Dr. Ch. Sim (2006) suggests that the success of our society and economy is connected with quality teaching for good student learning, and the starting point to achieve this priority starts with high-quality teacher education.

Presently, Australia is one of the leaders in the international education market. Australian HEIs are regularly ranked among the top best universities in the world: in 2018, the Australian National University was ranked 20th, and the University of Melbourne was 41st in the ranking of the authoritative portal QS World University Rankings, whose experts assess universities on such indicators as teaching, scientific activity, opinion of employers and career prospects,

undergraduate and postgraduate programs in at least two subject areas, such as social sciences (QS World University Rankings, 2018).

In general, Australia's education system is divided into three stages: primary, secondary, and higher (tertiary) education. Australia's higher education system includes both public and private universities. Australian affiliates of overseas universities, and other non-university higher education institutions. The higher education system is made up of vocational education institutions (colleges) and higher education institutions (universities).

The Australian Government is the major funder of higher education. Total funding provided by the Government in 2014 was around \$15.4 billion – with grant payments of approximately \$10 billion and student loan payments (Higher Education Loan Program) of approximately \$5.5 billion (Australian Government, 2015). Apart from the state, educational grants are also provided by universities and professional organizations. Usually, students are trained on a contractual basis, except in cases of receiving a grant or scholarship. The Australian higher education system is made up of around 170 higher education providers, including 43 universities. These are registered by the national regulator, Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA).

Providers of higher education in Australia are classified into different categories:

- Australian universities: each university is established under its legislation, accredits its courses and degrees, does both teaching and research in a range of fields;
- Australian university of Specialization: a self-accrediting university that does both teaching and research in a specific field (such as The University of Divinity in Melbourne);
- Overseas universities: a university established in a foreign jurisdiction with a branch in Australia;
- Other higher education providers: this category includes all providers that do not fit into any of the above categories; they accredit their courses and awards, but most of them are subject to course accreditation by TEQSA (Universities Australia, 2019).

The distinctive feature of the Australian education system is that standards of educational qualifications are determined by the Australian Qualification Framework (AQF). The AQF system covers secondary, vocational, and tertiary education and offers 10 skill levels that make the transition between levels of flexible education. Each qualification is associated with a national code as an

indicator of recognition throughout Australia (Australian Qualification Framework, 2020).

Table 1.

Higher education AQF levels

| Education level | AQF level | Qualification |
|------------------------|------------------|---|
| Technical/vocational | Level 5 | Diploma |
| | Level 6 | Advanced Diploma; Associate Degree |
| Higher | Level 7 | Bachelor's Degree |
| | Level 8 | Bachelor Honours Degree; Graduate Certificate; Graduate Diploma |
| | Level 9 | Master's Degree |
| | Level 10 | Doctorate |

During the research, it was found that in Australia, students are increasingly choosing a double-degree (dual) program or a combination of bachelor's degree programs, after which they can earn two bachelor's degrees. It is common in areas such as humanities, natural sciences, law, and business administration. Usually, one can earn a bachelor's degree after three years of study. In double-degree programs, there is a need to study for 5–6 years.

Teacher training in Australia has undergone significant changes over the past decades. Unlike the days where teacher training was more like a course with some general theoretical knowledge, these days encompass both theoretical and practical parts and (with some exceptions) require at least four years of specialized university education. Once the Bachelor of Education degree was introduced, it led to meaningful development of the academic component of initial teacher training and new patterns of practical experience as it provides a solid basis in both theory and practice.

Nowadays the Australian teacher education is argued to be a multilevel and flexible system. It is a clear transition from one educational level to another that demonstrates the opportunity to receive quality training in any specialty. G. Yaremko (2013) emphasizes that Australia has a high-quality system of continuing teacher education that meets modern requirements. The teaching profession is prestigious and highly paid, and the selection of personnel is

carried out following national standards for the professional development of teachers.

Teacher education in Australia is a continuous system intended for the preparation of all kinds of teaching staff. There are various paths to become a teacher in Australia. In 2020, there were 350 different programs on the Australian Institute for Teaching and School Leadership's list accredited by the teacher regulatory authority in each state/territory. The programs are offered by 46 Australian higher education institutions (AITSL, 2019).

Initial teacher training is obtained at universities at the bachelor's level (Bachelor of Education or Bachelor of Arts degree) in the faculties of education, followed by the master's and doctoral degrees. In most states (territories) training programs take four years. It is also possible to enter the university as sophomores or third-year students after receiving a graduation certificate from a college or institution that provides technical and further education.

Strengthening initial teacher training is among the benefits of the national approach. Teacher training programs tend to organize the training of quality teachers based on pedagogical knowledge; subject area content knowledge; skills and attitudes required for effective teaching, a clear understanding of a child's growth and development, effective communication skills, a strong sense of ethics. The definition of a quality teacher is the same in all educational institutions across the country. Discussions on the national framework development are consistent with these elements (Ch. Sim, 2006).

To become a *kindergarten (or preschool) teacher*, you need to earn a bachelor's degree: early childhood teachers play an integral role in the child's language and vocabulary skills development, numeracy, and social skills. The National Quality Framework (NQF) sets the national standard of children's care for age under five years who are not enrolled in school, or for primary school children enrolled in out-of-school. According to the NQF, you must have an approved diploma level qualification in education to work in a kindergarten or preschool.

Education programs in the field of early education offer such degrees: Bachelor of Education (Early Childhood and Primary), Bachelor of Education (Early Childhood and Primary) (Honors), Bachelor of Education (Early Childhood and Primary Studies), Master of Education. Career examples include a daycare educator, a preschool teacher, an outdoor education teacher, an early childhood liaison officer, an early childhood center director, etc. (The University of Newcastle, 2019).

Primary school teachers in Australia teach from kindergarten preparatory school/Year 1 to 6, with children typically between the age of 5 and 12. Primary school teachers must complete a four-year teaching degree, such as a Bachelor of Education (Primary), or if your bachelor's degree is not teaching related, one will need to complete a Master's degree, such as a Master's in Teaching (Primary). The teaching qualification must include the equivalent of one year of full-time study in one of the key learning areas, which include: English, mathematics, science and technology, human society and its environment, personal development, health, and physical education, creative arts, and practical arts.

The training program for primary school teachers was considered on the example of the Royal Melbourne Institute of Technology. We conclude that this course prepares students to become qualified primary school teachers who can meet the learning requirements of the twenty-first century. Students receive qualifications in primary education with elective options specializing in language teaching, health and physical education, pedagogy, and indigenous education. The course focuses on modern approaches to teaching and learning. Subjects contribute to the development of literacy and numeracy, perception of diversity, understanding of twenty-first-century schools, fact-based decision-making, and reflective practice. Students study a discipline-specific curriculum, general pedagogical studies, and professional experience. Students are also required to complete a minimum of 100-day supervised practical training in a variety of educational institutions, including at least one that focuses on the use of information and communication technologies to facilitate learning.

Standard entry requirements include:

- Victorian Certificate of Education Units 3 and 4: a study score of at least 30 in English (EAL), or at least 25 in English other than EAL;
- Units 3 and 4: a study score of at least 20 in any Mathematics.

This program is accredited by the Victorian Institute of Teaching and the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Through reciprocal arrangements between the registration authorities, graduates can teach at national and international levels (Studies in Australia, 2019).

Education programs in the field of primary education offer the following degrees: Bachelor of Education (Early Childhood and Primary), Bachelor of Education (Early Childhood and Primary) (Honors), Bachelor of Education (Primary), Bachelor of Education (Primary) (Honors), Master of Teaching (Primary), Master of Teaching (Primary Studies). Career examples include a

primary teacher, a curriculum officer, a home school liaison officer, a school librarian (The University of Newcastle, 2019).

High school teachers (secondary teachers) are responsible for teaching students in Years 7 to 12, with children typically aged between 12 and 18. Secondary school teachers teach, educate, and empower students at a critical time in their development. Regardless of which state or territory you plan to teach in, you need to complete a bachelor's degree and an accredited teaching degree, such as a Master's Degree in Teaching (high school). In some cases, you can accelerate your studies with a combined undergraduate and graduate course (Deakin University, 2019).

T. Semenchenko notes that every future teacher in Australia must be a specialist at least in two scientific fields. The government considers it economically inappropriate to train secondary school teachers in one specialty (Semenchenko, 2016). Therefore, students need to be registered for enough courses to fully meet the teaching requirements of two different subjects.

The training program for secondary school teachers was considered on the example of the Royal Melbourne Institute of Technology. The secondary program of the University of Southern Queensland is designed for students who are fully prepared to teach students in grades 7–12. The program includes the following courses: the basics of working with young children, the basics of the indigenous population education, speech development, teaching literacy and mathematics at an early age, etc.

A key feature is the practical opportunity to gain 100 days of professional experience at any school in Queensland or elsewhere, including rural educational institutions, as well as students enrolled in the Distance Education School. Gaining professional experience is also possible overseas (Studyportals Bachelor, 2019).

Education programs in the field of secondary education offer the following degrees: Bachelor of Education (Secondary), Bachelor of Education (Secondary) (Honors), Master of Education, Master of Leadership and Management in Education, Master of Special and Inclusive Education, Master of Teaching (Primary), Master of Teaching (Secondary). Career examples include a high school teacher, a special/inclusive education teacher, a community educator, an educational researcher, an education publication writer or editor, a curriculum developer (The University of Newcastle, 2019).

A degree in *special and inclusive education* prepares teachers or healthcare professionals to work with students with disabilities or additional

needs. Skilled specialists in special and inclusive education fulfill many extremely rewarding roles both within and outside the school. As a practical part, trainee students learn to work together with parents and other professionals to provide learning opportunities and outcomes for learners in both inclusive and specialized learning environments. Education programs in the field of secondary education offer the following degrees: Bachelor of Education (Primary), Bachelor of Education (Primary) (Honors), Bachelor of Education (Secondary), Bachelor of Education (Secondary) (Honors), Master of Special and Inclusive Education. After graduation, you can work as a special education teacher, a home school liaison officer, a learning and support teacher, a learning and development consultant (The University of Newcastle, 2019).

One of UNESCO's strategies lies in regulatory and quality assurance mechanisms that create conditions for the completion of studies and should be put in place for the entire higher education sector (UNESCO, 2009). In Australia, to ensure that literacy and numeracy standards are met for all Australian teachers, all students enrolling in an education or teacher qualification program must complete the national Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education before graduation. After completing a teaching qualification, one will need to apply for teacher registration or accreditation. This occurs within a given state or territory authority (Deakin University, 2019).

In Australia, teacher candidates are required to have initial teacher education, practical experience, and ongoing professional education for their consistent development. If teachers carry on their professional development, they can be more effective in improving student skills and meeting different needs of students in the process of learning.

The issues of the development of higher pedagogical education in Australia are relevant today, because due to the globalization of education, the content of teacher education and student training is becoming more complex, and it is important to maintain world standards of quality in education, especially regarding issues of special education (disabled people, older persons and indigenous population). Teacher staff training in Australia is a continuous system. The initial teacher education is acquired at universities at the bachelor's level at the faculties of education, with a future opportunity to get the qualifications of a Master or Doctor of Education. The research shows that Australian universities offer quality teacher training programs and a wide range of courses that encompass theoretical and practical units. Trainee teachers receive high-quality knowledge, skills, and abilities for future professional

activity. A further selection of staff is carried out following national standards for the professional development of teachers. The quality of future teachers is dependent on their initial training and further continued development.

REFERENCES

- ABS. (2011, June). 3101.0–Australian Demographic Statistics. Retrieved from: <https://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/allprimarymainfeatures/C521664B22CEE131CA2579CF000F9AF4?opendocument>
- AITSL. (2019). *Accredited programs list*. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/deliver-ite-programs/apl>
- Australian Government. (2015). Department of Education, Skills and Employment. *Higher Education in Australia: A review of review from Dawkins to today*. Retrieved from: <https://www.dese.gov.au/higher-education-publications/resources/higher-education-australia>
- Australian Qualifications Framework Council. (2013). *Australian Qualification Framework. Second Edition. 2013*. Retrieved from: <https://www.aqf.edu.au>
- Deakin University. (2019). *How to become a teacher*. Retrieved from: <https://www.deakin.edu.au/how-to-become-a-teacher>
- Parliament of Australia. (2002a). Employment, Workplace Relations and Educational References Committee. Education of students with disabilities. Retrieved from: https://parlinfo.aph.gov.au/parlInfo/search/display/display.w3p;query=Id%3A%22publications%2Ftabledpapers%2FHSTP05430_2002-04%22;src1=sml
- Parliament of Australia. (2002b). *Teacher Training and Professional Development: Report*. Retrieved from: https://www.aph.gov.au/~media/wopapub/senate/committee/eet_ctte/completed_inquiries/2002_04/ed_students_withdisabilities/report/c05_pdf.ashx+&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ua
- QS World University Rankings. (2018). *Top 10 Universities in the World*. Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
- Semenchenko, T. (2013). The structure of the higher education system in Australia. *Professional education in Russia and abroad*, 4(12), 123-127.
- Sim, Ch. (2006). A National Overview of Teacher Education in Australia. In G. Renstra, A. Gonczi (Eds.). *Entry to the Teaching Profession: Preparation, Practice, Pressure and Professionalism: College Year Book 2006* (pp. 1-5). Queensland, Australia: Griffith University; Australian College of Teachers. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10072/11601>
- Studies in Australia. (2019). *Courses in Australia*. Retrieved from: <https://www.studiesinaustralia.com/courses-in-australia/rmit-university/courses/bachelor-of-education-primary-education?p=12/>
- Studyportals Bachelor. (2019). *Secondary Education*. Retrieved from: <https://www.bachelorsportal.com/studies/69194/education-secondary.html/>
- The University of Newcastle. (2019). *School of Education*. Retrieved from: <https://www.newcastle.edu.au/school/education>
- UNESCO. (2009). *Communique of the 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009)*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277>

Universities Australia. (2019). *Australian higher education*. Retrieved from:
<https://www.universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/teaching-learning-funding/australian-higher-education/>

Yaremko, G. (2013). Structural and functional characteristics of the modern system of continuing teacher education in Australia. *Comparative professional pedagogy*, 2, 139-147.

Дороніна Ольга

Викладач кафедри англійської мови, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; аспірантка кафедри початкової та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
Тел. +38(097) 010 89 52
ORCID ID: 0000-0003-3470-4172
e-mail: o.v.doronina@karazin.ua

Doronina Olha

Lecturer, Department of English Language, V. N. Karazin Kharkiv National University; PhD student, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Department of Primary and Professional Education, Ukraine
Tel. +38(097) 010 89 52
ORCID ID: 0000-0003-3470-4172
e-mail: o.v.doronina@karazin.ua

Калашник Наталія

доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»
ORCID ID: 0000-0003-0314-6091
e-mail: nataliia.kalashnyk@gmail.com

Kalashnyk Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko
ORCID ID: 0000-0003-0314-6091
e-mail: nataliia.kalashnyk@gmail.com

УДК 378.016:[80]:004

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Т. М. Собченко

DIAGNOSTICS OF PREPAREDNESS LEVELS OF STUDENTS-PHILOLOGISTS TO THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

T. Sobchenko

У статті розкрито зміст, критерії (мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, інформаційно-технологічний, репродуктивно-конструктивний) та показники, схарактеризовано рівні (високий, середній, початковий) готовності майбутніх філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. На цій основі дібрано діагностичні методики та визначено наявні рівні сформованості досліджуваної готовності у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» факультету іноземної філології й українського мовно-літературного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, факультету іноземних мов і факультету української філології та соціальних комунікацій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Під час дослідження використані: «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса, «Діагностика знань, умінь, навичок використання хмарних технологій у майбутній професійній діяльності» (авторська), «Методика для діагностики навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмасвої), «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов). Дані методики виявилися результативними щодо виявлення рівнів готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. Отримано такі дані: на високому рівні перебуває 13,9% студентів-філологів, середній рівень має більша половина респондентів 52,7%, відповідно на початковому рівні 33,4%. Після вивчення в процесі експериментального навчання модулю «Засоби цифрової підготовки» в експериментальних групах виявлені позитивні зміни сформованості готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій в професійній діяльності за всіма чотирма критеріями. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці навчальної програми, робочої програми, силабусу навчальної дисципліни «Цифрова педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія».

Ключові слова: хмарні технології, готовність, студент-філолог, гуманітарні спеціальності, критерії, показники, рівні.

The article reveals the content, criteria (motivational, cognitive-activity, information-technological, reproductive-constructive), and indicators of preparedness levels (high, medium, initial) of future philologists to use cloud technologies in professional activities. The diagnostics methods were selected based on these criteria and the existing development levels of the studied preparedness were revealed in applicants for the first (bachelor's) level of higher education in the major 035 "Philology" at the Foreign Philology and Ukrainian Language and Literature Department of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, the Foreign Languages Department and the Ukrainian Philology and Social Communications Department of Taras Shevchenko Luhansk National University, the Philology Department of Rivne State University of Humanities. The following works were used in the given study: "Methods of diagnosis one's motivation for success" by T. Ehlers, "Diagnostics of knowledge, skills, abilities to use cloud technologies in future professional activities" (proprietary methodology), "Methods for diagnostics students' learning activities" (A. Rean, V. Yakunin, modification by N. Badmaeva), "Methods for diagnostics the level of reflexivity development" (A. Karpov). These methods were effective in identifying the preparedness levels of students-philologists to use cloud technologies in professional activities. The following results were obtained: 13.9% of students-philologists had a high level, more than half of the respondents (52.7%) had an average level, the initial level had 33.4% of respondents. After studying in the process of experimental training of the module "Digital Training Tools" the experimental groups demonstrated positive changes in the development of students-philologists preparedness to use cloud technology in professional activities on all four criteria. Prospects for further research are to develop a curriculum, work program, syllabus of the discipline "Digital Pedagogy" for the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 035 "Philology".

Keywords: cloud technologies, readiness, a student-philologist, humanities, criteria, indicators, levels.

Постановка проблеми. Стратегія реформування національної системи освіти є своєрідним стимулом прискорення системних змін у всіх галузях суспільного життя. Глобальна інформатизація, стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлюють пошук нових підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти. Концепція розвитку педагогічної освіти (МОН, 2018) проголосила своєю метою вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації. До сучасного вчителя Нової української школи висуваються нові вимоги, суттєво змінюється його роль, що зазначено Концепцією «Нова українська школа» (Гриневич та ін., 2016).

Особливої уваги заслуговує проблема сучасної підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей, здатних до продуктивної, інноваційної професійної діяльності, зокрема – до використання хмарних технологій. Слід зазначити, що гуманітарні дисципліни мають певні особливості щодо використання цифрових технологій. Тому нагальною є потреба в усвідомленні й опануванні майбутніми філологами специфіки використання хмарних технологій у професійній діяльності.

Розробники Концепції Нової української школи наголошують на цифровому розриві між учителем і учнем, що останнім часом постійно збільшується (Гриневич та ін., 2016). Чимало педагогів не вміють використовувати сучасні засоби для пошуку, обробки, зберігання інформації, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проєктах тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. У своїй роботі ми спираємось на дослідження теоретичних і практичних аспектів використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти таких науковців О. Маркової, С. Семерікова і А. Стрюка (2015), Т. Вакалюк (2015), Н. Кононець (2018) та ін. Корисними для нашого дослідження є висвітлені О. Семеног (2005) теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів і стан їхньої підготовки в умовах закладів вищої педагогічної освіти; окремі питання використання хмаро орієнтованих сервісів навчального призначення як засобу підвищення якості освіти, що були розкриті у працях Г. Кравцова (Kravtsov, 2015), С. Литвинової (2016), М. Шишкіної і М. Попіль (2013); обґрунтування Н. Хміль (2018) мотиваційного критерію професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі.

С. Литвинова, керівник Всеукраїнського проєкту «Хмарні сервіси в освіті» зазначає, що професійна діяльність сучасного вчителя стає складнішою: впроваджуються нові педагогічні технології, змінюється зміст освіти, з’являються нові види діяльності, що у свою чергу вимагає системного розвитку ІК-компетентності всіх суб’єктів навчання (Литвинова, 2016).

Ми цілком погоджуємося з О. Марковою, С. Семеріковим і А. Стрюком, які під хмарними технологіями навчання розуміють такі, які передбачають централізоване мережеве зберігання й опрацювання даних (виконання програм), за якого користувач є клієнтом (користувачем послуг), а «хмара» – сервером (постачальником послуг) (Маркова, Семеріков, Стрюк, 2015).

Цікавою є думка Т. Вакалюк (2015), яка наголошує на тому, що застосування хмарних технологій стимулює професійне зростання педагога, спонукає шукати нові форми, методи і засоби навчання.

Утім проблема діагностики рівнів готовності майбутніх філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності наразі недостатньо висвітлена у науковій літературі.

Нами також виявлено наявність суперечностей, які потребують вирішення, а саме: між актуальною потребою увідповіднення української системи педагогічної освіти світовим та загальноєвропейським нормам і стандартам та слабким поширенням у цій освіті інноваційних освітніх технологій; між значним педагогічним потенціалом хмарних технологій та недостатньою усвідомленістю студентами-філологами важливості опанування хмарних технологій.

Наявні суперечності, з одного боку, і брак наукових праць із їх розв'язання, з другого, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – розкрити зміст і критерії, схарактеризувати рівні готовності майбутніх філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності. На цій основі дібрати діагностичні методики та визначити наявні рівні сформованості досліджуваної готовності у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент проводився упродовж 2018/2019 і 2019/2020 навч. років на базі факультету іноземної філології й українського мовно-літературного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, факультету іноземних мов і факультету української філології та соціальних комунікацій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. В кожному названому університеті було утворено експериментальну та контрольну групи. Загалом в експериментальному дослідженні взяли участь 206 майбутніх філологів.

Усі студенти-учасники експерименту навчалися на денній формі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія». Обрання саме названих спеціальностей зумовлено тим, що ми безпосередньо працюємо з майбутніми філологами Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, викладаємо навчальну дисципліну «Педагогіка» (модулі «Теорія виховання», «Дидактика» та «Основи педагогічної майстерності»),

завданням якої є оволодіння майбутніми фахівцями ключовими компетентностями, які передбачають наявність у них знань, здібностей і вмінь ефективно здійснювати професійну діяльність, зокрема вмінь використовувати сучасні хмарні технології.

Мета експерименту – виміряти рівні готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності та виявити вплив опанування експериментального модулю «Засоби цифрової підготовки» в межах вивчення курсу педагогіки на розвиток досліджуваної готовності.

В основу дослідження були покладені: правова база та державні документи щодо підготовки фахівців (філологів): Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про національну програму інформатизації» (1998), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні (КМУ, 2016), Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» (2015), Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (МОН, 2000), Концепція Нової української школи (Гриневич та ін., 2016), Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки (КМУ, 2018), Положення про електронний підручник (МОН, 2018а), Положення про Національну освітню електронну платформу (МОН, 2018b), Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 035 «Філологія» (МОН, 2019) тощо.

У процесі дослідження було також проаналізовано навчально-методичну документацію закладів вищої освіти, які брали участь в експерименті, зібрано інформацію щодо рівнів навчальних досягнень студентів-філологів, здійснювалося спостереження перебігу навчального процесу (активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів під час проведення занять, доцільності використання хмарних та інформаційних технологій тощо), оцінювання, аналіз та систематизація результатів академічних (навчальних) досягнень здобувачів вищої освіти.

Для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх філологів до використання хмарних технологій, зокрема в даному конкретному випадку – до впровадження хмарних технологій у процес їхньої навчально-пізнавальної діяльності при вивченні педагогічних дисциплін, виникла необхідність дати авторські робочі визначення понять «підготовка» та «готовність студентів-філологів до використання хмарних технологій у

професійній діяльності», які наразі є робочими, сформульовані для досягнення цілей статті і жодним чином не претендують на повноту і вичерпність.

Проаналізовані наукові праці Т. Вакалюк (2015), О. Маркової, С. Семерікова і А. Стрюка (2015), Н. Кононець (2018), О. Семеног (2005) та інших надали підстави визначити підготовку майбутніх учителів-філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій як процес формування в них знань, умінь і навичок, необхідних для успішного впровадження в майбутній професійній діяльності хмарних технологій.

Зазначимо, що результатом такої підготовки майбутніх філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій є сформована відповідна готовність. Тому як синонім поняття «підготовка» будемо також вживати термін «формування готовності».

Наукові підходи О. Семеног (2005) і Н. Хміль (2018) надали підстави визначити поняття «готовність студентів-філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій» як інтегративну професійно-особистісну здатність, що охоплює позитивне ставлення до використання в освітньому процесі ЗЗСО хмарних технологій, опанування необхідних знань про розроблення навчального контенту і конкретних методик навчання у межах уроку засобами хмарних технологій, оволодіння системою умінь і навичок організації сучасного уроку засобами хмарних технологій.

У процесі дослідження розроблено *критерії* та *показники* готовності майбутніх філологів до використання у навчальному процесі хмарних технологій, що забезпечило можливість виявлення рівнів готовності:

– *мотиваційний критерій*, який характеризується такими показниками: наявність розвинутої пізнавальної мотивації, яка обумовлена професійними інтересами студентів-філологів, усвідомлення значущості можливостей хмарних технологій та прагнення до опанування уміннями, необхідними для роботи з хмарними технологіями, прагнення до професійного самовдосконалення;

– *когнітивно-діяльнісний критерій*, який характеризується такими показниками: оволодіння фундаментальними знаннями, уміннями, які необхідні студентам-філологам у професійній діяльності;

– *інформаційно-технологічний критерій*, який характеризується такими показниками: здатність застосовувати хмарні технології, уміння систематично поповнювати знання про технології;

– *репродуктивно-конструктивний критерієм*, який характеризується такими показниками: здатність адекватно оцінювати власну діяльність, представляти результати освітньої діяльності.

Зазначимо, що мотиваційний критерій оцінювався за допомогою тест-опитувальника «Діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса (2011) та методики для діагностики навчальної мотивації студентів А. Реана і В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої (2017). Когнітивно-діяльнісний критерій ми оцінювали за допомогою авторської методики «Діагностика знань, умінь, навичок використання хмарних технологій у майбутній професійній діяльності». Інформаційно-технологічний критерій – у процесі виконання вправ, ділових та рольових ігор під час проведення семінарських занять з педагогіки. Рефлексивно-результативний критерій оцінювався за тестом рефлексивності А. Карпова (2003).

Також було визначено рівні сформованості готовності до використання у навчальному процесі хмарних технологій: початковий, середній, високий. *Початковий рівень*: у здобувача початкові уявлення про хмарні технології, вміння їх застосування незначні, не чітко сформоване розуміння можливостей та необхідності використання хмарних технологій у професійній діяльності. *Середній рівень*: здобувач володіє певною системою знань, умінь і навичок використання хмарних технологій, прагне поповнювати знання про технології, усвідомлює можливості хмарних технологій та ставить цілі опанувати ними, адекватно оцінює свої можливості та зосереджений на результаті. *Високий рівень*: у здобувача наявна пізнавальна мотивація, він усвідомлює можливості хмарних технологій, демонструє вміння працювати з хмарними технологіями, уміє систематично поповнювати знання про технології, прагне до професійного самовдосконалення.

Також студентам під час експерименту було запропоновано *анкету*, яка складалася з таких питань:

1. Що таке хмарні технології?
2. Чи потрібно оволодіти цифровою компетентністю?
3. Поясніть, що Ви розумієте під «цифровою грамотністю».
4. Чи потрібно вдосконалювати компетентність щодо застосування хмарних технологій?
5. Чи має філолог вільно володіти хмарними технологіями?
6. Чи маєте Ви досвід використання хмарних технологій?
7. Назвіть переваги використання хмарних технологій.

8. Назвіть недоліки використання хмарних технологій.
9. Чи вбачаєте необхідність введення курсу «Цифрова дидактика»?
10. Яким має бути змістове наповнення курсу «Цифрова дидактика»?

У результаті статистичного оброблення даних виявлено стан готовності майбутніх філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій за визначеними показниками: 52,7% студентів-філологів знаходиться на початковому і 33,4% – на середньому рівнях, 13,9% – на високому рівні.

Після опанування студентами-філологами експериментального модулю «Засоби цифрової підготовки» в межах вивчення курсу педагогіки (Див.: Доценко & Собченко, 2019) була повторно проведена діагностика.

У результаті контрольної діагностики засвідчено суттєве підвищення рівня готовності майбутніх філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій в ЕГ: на 27,4% зростає кількість майбутніх філологів з високим рівнем сформованості; на 10,0% – з середнім рівнем; на 37,4% зменшилася кількість майбутніх учителів з початковим рівнем готовності майбутніх філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій (див. табл. 1). Найвищі результати зафіксовано за мотиваційним критерієм, що підтвердило доцільність вивчення експериментального модулю «Засоби цифрової підготовки».

Таблиця 1

Узагальнені результати експериментальної роботи (у %)

| Критерії | Рівні | ЕГ | | | КГ | | |
|------------------------------|------------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|
| | | I зріз | II зріз | приріст | I зріз | II зріз | приріст |
| Мотиваційний | високий | 25,2 | 69,7 | +44,5 | 25,6 | 36,5 | +10,9 |
| | середній | 31,0 | 25,2 | -5,8 | 30,8 | 50,0 | +19,2 |
| | початковий | 43,8 | 5,1 | -38,7 | 43,6 | 13,5 | -30,1 |
| Когнітивно-діяльнісний | високий | 9,0 | 36,1 | +27,1 | 8,3 | 17,9 | +9,6 |
| | середній | 23,9 | 45,2 | +21,3 | 24,4 | 62,8 | +38,4 |
| | початковий | 67,1 | 18,7 | -48,4 | 67,3 | 19,3 | -48,0 |
| Інформаційно-технологічний | високий | 21,3 | 40,0 | +18,7 | 20,5 | 30,8 | 10,3 |
| | середній | 36,1 | 40,0 | +3,9 | 35,9 | 35,9 | 0 |
| | початковий | 42,6 | 20,0 | -22,6 | 43,6 | 33,3 | -10,3 |
| Репродуктивно-конструктивний | високий | 0 | 19,4 | +19,4 | 0 | 5,8 | +5,8 |
| | середній | 42,6 | 63,2 | +20,6 | 42,3 | 56,4 | +14,1 |
| | початковий | 57,4 | 17,4 | -40,0 | 57,7 | 37,8 | -19,9 |

Унаочнимо результати експериментальної роботи у вигляді діаграм (рис. 1 і 2).

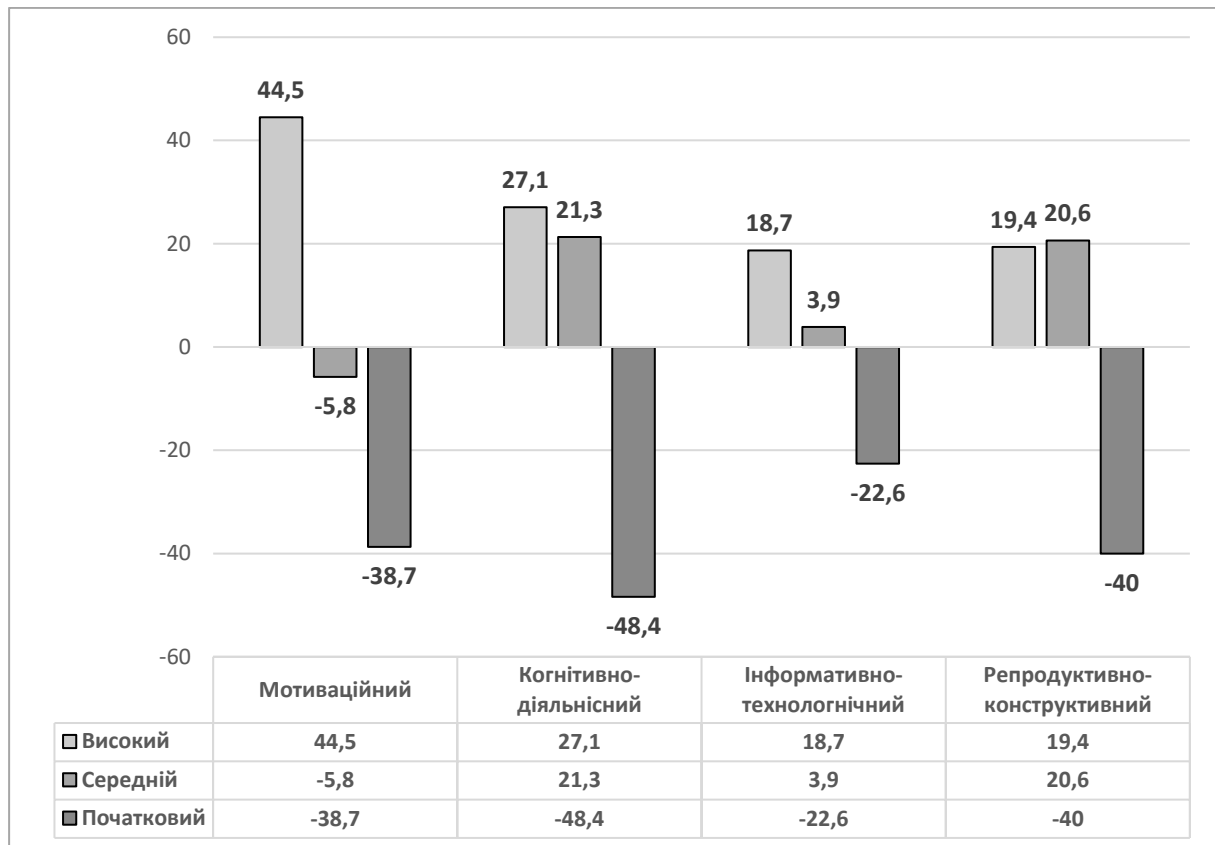


Рисунок 1. Динаміка рівнів сформованості досліджуваної готовності в експериментальних групах

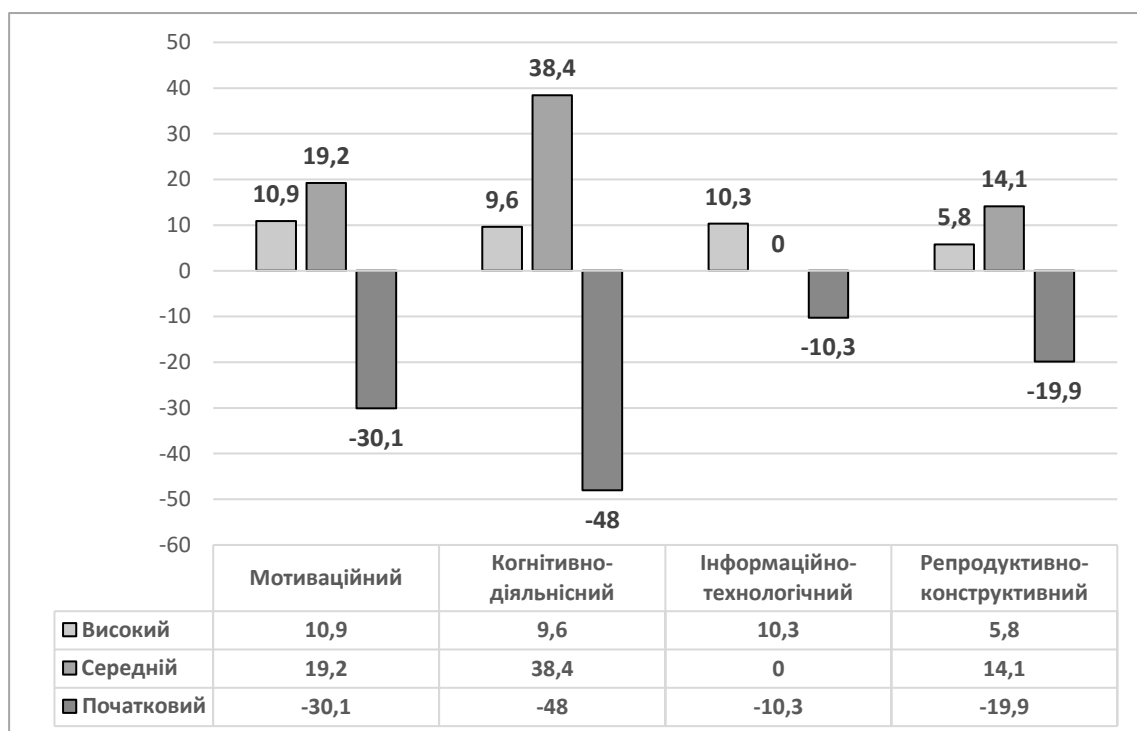


Рисунок 2. Динаміка рівнів сформованості досліджуваної готовності в контрольних групах

Для визначення статистичної значущості відмінностей між експериментальними і контрольними групами до і після вивчення експериментального модулю «Засоби цифрової підготовки» використано t-критерій Стюдента.

За всіма компонентами готовності майбутніх філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій середня арифметична величина $\overline{X}_{КГ}$ суттєво відрізняється від такої в $\overline{X}_{ЕГ}$ (t-розр.(2,72) > t-табл.(1,96); P>0,05), що вказує на істотні зрушення, які відбулися в експериментальній групі в результаті вивчення експериментального модулю «Засоби цифрової підготовки». Найвищі результати одержано за мотиваційним критерієм (t-розр.=4,61) та когнітивно-діяльнісним (t-розр.=4,26).

Позитивні зміни спостерігаються в експериментальних групах за всіма чотирьома критеріями (зокрема, репродуктивно-конструктивний (t-розр.=3,64), інформаційно-технологічний (t-розр.=3,48)). Отже, процес підготовки майбутніх філологів до використання в майбутній професійній діяльності хмарних технологій у процесі вивчення експериментального модулю «Засоби цифрової підготовки» виявився ефективним, а розроблене його навчально-методичне забезпечення може бути рекомендоване для розповсюдження.

Висновки. Проведене дослідження дало можливість отримати дані про сформованість готовності студентів-філологів до використання у майбутній професійній діяльності хмарних технологій у професійній діяльності. На початку дослідження на високому рівні сформованості досліджуваної готовності перебувало 13,9% студентів, середній рівень мали понад половина респондентів – 52,7%, відповідно на початковому рівні перебували 33,4%. Такі результати спонукають до негайного перегляду змісту навчання, доповнення його, зокрема курсу педагогіки, модулями/темами, що стосуються використання хмарних технологій, з-поміж іншого, в професійній діяльності фахівця-філолога, або впровадження нового курсу «Цифрова педагогіка». Під час анкетування студенти запропонували включити до курсу педагогіки такі теми: «Методика дистанційного навчання», «Інструменти очного та змішаного навчання», «Створення навчального контенту для дистанційного навчання», «Інноваційні хмарні сервіси навчання», «Організація освітнього середовища засобами хмарних технологій» тощо.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що обрана тема є актуальною, але не достатньо дослідженою науково-педагогічною проблемою.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробці навчальної програми, робочої програми, силабусу навчальної дисципліни «Цифрова педагогіка» та психолого-педагогічному моніторинговому супроводі її вивчення на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Бадмаєва, Н. Ц. (2017). Методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. А. Реан, В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої). У Тесленков О. Ю. *Педагогічні умови формування професійної самоорганізації майбутніх учителів фізичного виховання* (Дис. канд. пед. наук) (сс.192-193). ДЗ "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", Одеса.
- Вакалюк, Т. (2015). Перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів України. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 46, 114-119.
- Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Кобернік, І., Ковтунець, В. ... Шиян, Р. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. Отримано з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Доценко, С. О. & Собченко, Т. М. (2019). Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 53, 40-55.
- Елерс, Т. (2011). Методика "Діагностика мотивації до успіху". У Кокур О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., & Малхазов О. Р. *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів. Ч. 1* (сс. 146-152). Київ: НДЦ ГП ЗСУ. Отримано з: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309843.pdf>
- КМУ (Кабінет Міністрів України). (2016). *Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні*. № 386-р. Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80#Text>
- КМУ. (2018). *Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства в Україні на 2018-2020 роки*. № 67-р. Отримано з: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-ta-suspilstva-ukrayini-na-20182020-roki-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizaciyi>
- Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики. *Психологический журнал*, 24(5), 45-57.
- Кононец, Н. (2018). Роль інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти при ресурсно-орієнтованому навчанні студентів у вищій школі. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 51, 31-45. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2018.51.03>
- Литвинова, С. (2016). *Досвід учителів України з використання хмарних сервісів у системі загальної середньої освіти*. Київ: Компрінт.
- Маркова, О., Семеріков, С., & Стрюк, А. (2015). Хмарні технології навчання: витоки. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 46(2), 29-44. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_46_2_6.
- МОН України. (2000). *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. Отримано з: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

- МОН України. (2018а). *Концепція розвитку педагогічної освіти*. № 776. Отримано з: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- МОН України. (2018b). *Положення про електронний підручник*. № z0621-18. Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>
- МОН України. (2018с). *Положення про Національну освітню електронну платформу*. № 523. Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text>
- МОН України. (2019). *Стандарт вищої освіти України, перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 "Гуманітарні науки", спеціальність 035 "Філологія"*. Отримано з: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. № 344/2013. (2013). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
- Про вищу освіту. № 1556-VII. (2014). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII#Text>
- Про національну програму інформатизації. № 74/98-ВР. (1998). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text>
- Про освіту. № 2145-VIII. (2017). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні. № 3715-VI. (2011). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text>
- Семенов, О. М. (2005). Система професійної підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету). (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
- Стратегія сталого розвитку «Україна-2020». № 5/2015. (2015). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text>
- Хміль, Н. (2018). Мотиваційний критерій професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. *Педагогіка та психологія*, 56, 110-118. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.576017>
- Шишкіна, М. П., & Попіль, М. В. (2013). Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5(37), 66-80.
- Kravtsov, H. M. (2015). Methods and Technologies for the Quality Monitoring of Electronic Educational Resources. In Yakovyna, V., Mayr, H. C., Nikitchenko, M., Zholtkevych, G., Spivakovsky, A., & Batsakis, S. (Eds.). *Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications. Proceedings 11th International Conference, ICTERI 2015, Lviv, Ukraine, May 14-16, 2015, Revised Selected Papers* (pp. 311-325). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30246-1>

References

- Badmaieva, N. Ts. (2017). *Metodyka dlia diahnostryky navchalnoi motyvatsii studentiv* (A. A. Rean, V. O. Yakunin, modyfikatsiia N. Ts. Badmaievoi) [Methods for diagnosing students' learning motivation (A. A. Rean, V. O. Yakunin, modification by

Собченко Т. М. Діагностика рівня готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності

- N. Ts. Badmaeva)]. In Teslenkov O. Yu. *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi samoorhanizatsii maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia* (Dys. kand. ped. nauk) [*Pedagogical conditions of formation of professional self-organization of future teachers of physical education* (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)] (pp.192-193). DZ "Pivdenoukrajnskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho", Odesa. [in Ukrainian]
- Vakaliuk, T. (2015). Perspektyvy vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Prospects for the use of cloud technologies in the educational process of secondary schools in Ukraine]. *Pedahohika vishchoi ta serednoi shkoly* [*Higher and secondary school pedagogy*], 46, 114-119. [in Ukrainian]
- Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernik, I., Kovtunets, V. ... Shyian, R. (2016). *Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [*The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform*]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
- Dotsenko, S. O., & Sobchenko, T. M. (2019). Tsyfrova kompetentnist maibutnoho fakhivtsia filohichnoho ta pryrodnychoho profilu [Digital competence of the future specialist of philological and natural profile]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty* [*Means of educational and research work*], 53, 40-55.
- Elers, T. (2011). Metodyka "Diahnostyka motyvatsii do uspikhu" [Methodology "Diagnosis of motivation for success"]. In Kokun O. M., Pishko I. O., Lozinska N. S., Kopanytsia O. V., & Malkhazov O. R. *Zbirnyk metodyk dlia diahnostyky psykhologichnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv viiskovoi sluzhby za kontraktom do diialnosti u skladi myrotvorchykh pidrozdiliv* [*Collection of methods for diagnosing the psychological readiness of military servicemen under contract to work as part of peacekeeping units*]. Part 1 (pp. 146-152). Kyiv: NDTs HP ZSU. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309843.pdf> [in Ukrainian]
- KMU (Cabinet of Ministers of Ukraine). (2016). *Stratehiia rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini* [*Information society development strategy in Ukraine*]. № 386-r. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80#Text> [in Ukrainian]
- KMU. (2018). *Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva v Ukraini na 2018-2020 roky ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii* [*The concept of development of the digital economy and society in Ukraine for 2018-2020 and approval of the action plan for its implementation*]. № 67-r. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-ta-suspilstva-ukrayini-na-20182020-roki-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizaciyi> [in Ukrainian]
- Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ejo diagnostiki [Reflexivity as a mental property and a method for its diagnosis]. *Psihologicheskij zhurnal* [*Psychological journal*], 24(5), 45-57. [in Russian]

- Kononets, N. (2018). Rol informatsiino-osvitnoho seredovyschcha zakladu vyshchoi osvity pry resursno-orientovanomu navchanni studentiv u vyshchii shkoli [The role of information and educational environment of higher education institution in resource-oriented education of students in higher education]. *Zasoby navchalnoi ta naukovodoslidnoi roboty* [Means of educational and research work], 51, 31-45. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2018.51.03> [in Ukrainian]
- Lytvynova, S. (2016). *Dosvid uchyteliv Ukrainy z vykorystannia khmarnykh servisiv u systemi zahalnoi serednoi osvity* [Experience of Ukrainian teachers in the use of cloud services in the system of general secondary education]. Kyiv: Kompyrnt. [in Ukrainian]
- Markova, O., Semerikov, S., & Striuk, A. (2015). Khmarni tekhnolohii navchannia: vytoky [Cloud learning technologies: origins]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], 46(2), 29-44. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_46_2_6. [in Ukrainian]
- MON Ukrainy. (2000). *Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini* [The concept of distance education development in Ukraine]. Retrieved from: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> [in Ukrainian]
- MON Ukrainy. (2018a). *Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity* [The concept of development of pedagogical education]. № 776. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian]
- MON Ukrainy. (2018b). *Polozhennia pro elektronnyi pidruchnyk* [Regulations on the electronic textbook]. № z0621-18. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text> [in Ukrainian]
- MON Ukrainy. (2018c). *Polozhennia pro Natsionalnu osvitniu elektronnu platformu* [Regulations on the National Electronic Educational Platform]. № 523. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text> [in Ukrainian]
- MON Ukrainy. (2019). *Standart vyshchoi osvity Ukrainy, pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 03 "Humanitarni nauky", spetsialnist 035 "Filolohiia"* [Standard of higher education of Ukraine, first (bachelor's) level, field of knowledge 03 "Humanities", specialty 035 "Philology"]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzhenni-standarti-vishoyi-osviti>
- Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. № 344/2013. (2013). Otrymano z: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukrainian]
- Pro vyshchu osvitu [On higher education]. № 1556-VII. (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII#Text>
- Pro natsionalnu prohramu informatyzatsii [On the national informatization program]. № 74/98-VR. (1998). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian]

Собченко Т. М. Діагностика рівня готовності студентів-філологів до використання хмарних технологій у професійній діяльності

- Pro osvitu [On education]. № 2145-VIII. (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]
- Pro priorytetni napriamy innovatsiinoi diialnosti v Ukraini [On priority areas of innovation in Ukraine]. № 3715-VI. (2011). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text> [in Ukrainian]
- Semenoh, O. M. (2005). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu)*. (Dys. d-ra ped. nauk) [System of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature (in the conditions of pedagogical university) (Thesis for a Degree Doctor of Pedagogical Sciences)]. Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian]
- Stratehiia staloho rozvytku "Ukraina-2020" ["Ukraine 2020" Sustainable Development Strategy]. № 5/2015. (2015). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> [in Ukrainian]
- Khmil, N. (2018). Motyvatsiinyi kryterii profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Motivational criterion of professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process]. *Pedahohika ta psykholohiia* [Pedagogy and psychology], 56, 110-118. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.576017> [in Ukrainian]
- Shyshkina, M. P., & Popil, M. V. (2013). Khmaro oriientovane osvittie seredovyshe navchalnoho zakladu: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku doslidzhen [Cloud-oriented educational environment of the educational institution: current state and prospects of research development]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], 5(37), 66-80. [in Ukrainian]
- Kravtsov, H. M. (2015). Methods and Technologies for the Quality Monitoring of Electronic Educational Resources. In Yakovyna, V., Mayr, H. C., Nikitchenko, M., Zholtkevych, G., Spivakovsky, A., & Batsakis, S. (Eds.). *Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications. Proceedings 11th International Conference, ICTERI 2015, Lviv, Ukraine, May 14-16, 2015, Revised Selected Papers* (pp. 311-325). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30246-1>

Собченко Тетяна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та
педагогіки вищої школи Харківського
національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
каб. 315-В, вул. Валентинівська, 2,
Харків, Україна 61168
Тел. +38(096) 691 33 70
ORCID ID: 0000-0002-9213-5556
e-mail: sobchenkotetyana79@gmail.com

Sobchenko Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of the Department of General
Pedagogy and Higher School Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University Room 315-V, 2,
Valentynivska Str, Kharkiv, Ukraine 61168
Tel. +380966913370
ORCID ID: 0000-0002-9213-5556
e-mail: sobchenkotetyana79@gmail.com

УДК 37.06.24

TEACHERS' SUPPORT SERVICE FOR PRIMARY EDUCATION TEACHERS: EXPERIENCE OF PR CHINA

Niu Shulin

СЛУЖБА ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД КНР

Ніу Шулін

In 2020, China became the first country in the world that faced all the challenges of the COVID-19 pandemic, including the ones that dealt with education. They were the first ones to provide lock-down and distance education as the only education reality and the first ones to face all the positive and negative repercussions of the process mentioned. That's why the Chinese experience (both negative and positive) is worth presenting and exploring. There is one more peculiarity of the Chinese educational system that makes it unique and lets the country in a short period make a distance education system became competitive with the traditional off-line one, even for primary education. It is a teacher support system that includes not only the teachers' training system (vocational training activities) but also financial support for using different online-education tools, direct assistance of a group of specialists during preparation and lessening, psychological support, etc. The study presents the positive educational and organization experience already approved in China on the example of primary education teachers one. When writing the article, methods such as observation, study of normative and scientific literature were used for a comprehensive analysis of the new pedagogical reality – the teachers' support service.

Keywords: knowledge; primary education; flexible education; teacher; teachers' support service; online education; regular (off-line) education.

У 2020 році Китай став першою країною світу, яка зіткнулася з усіма викликами пандемії COVID-19, включаючи ті, що стосувалися освіти. Вони були першими, хто запропонував обмежену та дистанційну освіту як єдину освітню реальність, а також першими, хто зіткнувся з усіма позитивними та негативними наслідками згаданого процесу. Ось чому китайський досвід (як негативний, так і позитивний) варто представити та дослідити. Є ще одна особливість китайської освітньої системи, яка робить її унікальною і дозволяє країні за короткий період зробити систему дистанційної освіти конкурентною з традиційною офлайновою, навіть для початкової освіти. Це система підтримки вчителів, яка включає не лише систему підготовки вчителів (діяльність із професійного навчання), а й фінансову підтримку, використання різних інструментів онлайн-освіти, безпосередню допомогу групи фахівців під час підготовки та проведення уроків, психологічну підтримку тощо. Мета дослідження – представити позитивний освітній та організаційний досвід в галузі роботи вчителів початкової освіти,

який вже використовується в Китаї. Під час написання статті такі методи, як спостереження, вивчення нормативної та наукової літератури, були використані для комплексного аналізу нової педагогічної реальності – служби підтримки вчителів.

Ключові слова: знання; початкова освіта; гнучка освіта; вчитель; послуги з підтримки вчителів; онлайн освіта; традиційне (оф лайн) навчання.

INTRODUCTION

The idea of providing educational services in a distance form (not classroom one) is not new but has been permanently developed and tested by practitioners of educational activities since the middle of the 19th century when in 1840 Sir Issac Pitman (Great Britain) offered his students cursive and English courses by mailing. With the advent of computers, a new era has begun in the very concept of education and its tasks, methods, principles, practical approaches, and the Corona-19 pandemic has intensified this process at times. There happened a qualitative breakthrough (not the evolutionary, but the revolutionary one) not only in the practice of providing educational services, the rapid development of related areas of activity (IT technologies to ensure the educational process, communication tools, appearing a huge amount of constructors for conducting classes, programs for monitoring the quality of educational and teaching activities, etc.), but also a revision of the education systems tasks, social and state requirements both to the process and to the result of education systems' activity, strengthening of motivational and self-regulatory components in obtaining knowledge, etc. (Baroutsis & all, 2020).

But, unfortunately, most of the theoretically positive innovations in online education face teachers' unreadiness and unwillingness to perceive and use them. This problem became extremely sharp dealing with the idea of elementary education because this level of education is the least one that fits the opportunities of distance education because of the age and psychological needs of students involved. To solve this problem, countries use methods and ways that are most consistent with their historical and pedagogical experience, pedagogical traditions, the current level of IT technologies' development, and financing in each particular country. The most popular method is the self-education of teachers and/or the urgent creation of a system for improving the qualifications of teachers (especially as to IT technologies) through training, lectures, webinars, etc. (Joan, 2013). We want to emphasize that we are talking about working teachers (those who are engaged in educational practice now) and the problem of their IT qualifications and skills gained should be solved as soon as possible to continue

the high-quality educational process online. We are not talking about teachers-to-be and about the issues of including / strengthening of IT training component in the standard educational programs of special and higher pedagogical educational institutions and vocational training programs for teachers.

The uniqueness of the Chinese approach to solving this problem lies in the fact that at the state level a system of support and consultation of working teachers was created. This system from the technical point of view should accompany the online teaching process, since most teachers who work in the education system of PR China and are in the age period of 40+ (China has about 30% of them working in primary and elementary education) are practically and psychologically not ready to use such an amount of IT and ICT technologies, that are involved in the modern process of online education, and their retraining will take a long time. The Chinese see Teachers' support service as a mandatory part of the online and distance education process that is already reflected in the Flexible Education Concept adopted by the Chinese government in February 2020.

LITEATURE REVIEW

The basic source of information on the creation and functioning of the teacher support system during the COVID-19 period was the scientific development of such Chinese scientists as Zhonghuai Huang (professor of the Education Department at Beijing Normal University), Dejiang Liu (co-dean of the Institute of Smart Learning, Beijing Normal University), Changjie Chen (deputy Dean, Institute of Smart Learning, Beijing Normal University), Haijun Zeng (Head of the Administrative Department of the National Engineering Laboratory for Machine Learning and Digital Technologies of the People's Republic of China), Junfeng Yang (Professor of the College of Education, Hangzhou Pedagogical University), Rongxia Zhuang (Assistant Professor of the Education Department at Beijing Normal University), Tingwen Chan (Deputy Dean of the Smart Learning Institute of Beijing Normal University), etc. In February 2020, they developed a "Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 outbreak" (Beijing, 2020) which has received the approval of the state and since March 15, 2020, is considered the state strategy for building out the online education process in the crisis period for the PR China in particular. This publication received a recommendation from UNESCO International Research and Training Center for Rural Education

Development and is presented in the international arena as the official position of the Chinese state on the problem indicated.

The publication reflects such issues as what is “flexible learning” in the context of the suspension of the educational process (including the very concept of “flexible education” taking into account the Chinese cultural, social and educational realities today, the characteristics of flexible education, the parameters of flexibility in education), the organization of online education to ensure flexible education (using IT technologies in education, the concept and features of online education during a social crisis, forms of providing online education), the development of the network infrastructure of online education in the context of “flexible education”, the principles of assessing the target correspondence of digital educational resources to the tasks of the education system in a specific period of time, ways to ensure the effectiveness of online teaching and learning (including the systematic organization of education, social aspects of organizing educational activities, support and services for teachers and students), cooperation of government agencies, private companies and educational institutions' cooperation to maintain and develop the effectiveness of the educational process and others.

To analyze the problem of ICT and IT as a part of teachers' support service in China we used the works of the Chinese educators as well as of the abroad ones that reflect different issues of the problem mentioned starting from the general prospects of the ICT development as an educational and practical method for the Chinese teachers (Ding Bo; Kuai Milan; Liu Xian) etc. and up to general prognosis of ICT development in China as teaching and method and aim of the Educational Paradigm for the century coming (Wan Yi; Zhu Zhijing, Gu Xiaoqing, Collis Betty, Moonen Jef) and others. Some of the modern publications on the issue reflect the main difficulties China faces in ICT development (Miao Fengchung, Trucano Michael). Unfortunately, we have not found studies paying attention to the problem mentioned as the Chinese education system still does not include it in the researching sphere on the theoretical level.

METHODOLOGY

In the process of writing, the authors used methods and techniques typical for scientific research in the field of social pedagogy and theory of education:

- general scientific methods (analysis, generalization, comparison) for analysis and research work with encyclopedic, psychological, pedagogical, and methodological literature on the subject of research;

- problem-targeted methods for the analysis of scientific and methodological literature, periodicals, and normative documents related to the educational process for teachers' organization in both pedagogical and non-pedagogical education institutions of China;

- comparative pedagogical methods for analyzing and research study in using and treating organization issues of filling gaps by teachers in the use of ICT and IT technologies in the process of online education (as well as the method of self-education of teachers and teachers-to-be) and one of the aims of a vocational training system for teachers and educators in China.

Moreover, such methods as authors' observations during internship and work (online) in the education system of China, interviews with teaching staff, summarizing data of official statistics were also of great use.

RESULTS

- Research into the possibilities of flexible teaching and learning has a long history. "Flexibility" in this case is defined as offering a choice of educational formats, as well as adapting a specific curriculum to the needs of individual students and teachers. These choices may include the number of classes, course content, educational resources, methods and location of classes, information and communication technologies used, requirements for course start/end dates, and communication tools. A flexible learning process eliminates obstacles to certain formats of the educational process (for example, classroom), which may be inaccessible to students for many reasons (for example, natural disasters, pandemics, military, and environmental disasters). As technology advances further, the flexibility of teaching becomes a critical factor that usually allows two-way exchange of information between teachers and students. Gradually, the concept of flexible learning has expanded and now applies not only to teaching but also to flexible pedagogy (Gordon, 2014; Ryan & Tilbury, 2013). Gordon (2014), Ryan and Tilbury (2013) note that flexibility includes not only student choice but the institutional choice of educational strategy.

- With the development of information and communication technologies, new educational models have emerged that have expanded the possibilities of

flexible learning. Today as to the vocational training system of teachers China is actively building the infrastructure of specialized educational ICTs and ITs (the network of digital resources and educational innovations for teachers) and the management of the education system supported by ICTs. Teachers' education in the field of ICT and IT and high demands on teachers' ability to use them are seen as a solution to many of China's current educational needs and problems. Also, according to the Chinese leadership, ICTs have a high potential for expanding access to education in general and teachers' training and education system in particular. Ensuring fair and high-quality "electronic education" or using ICTs for teaching and learning in primary and secondary schools across the country is considered to be a national priority (Gu, Zhu & Guo, 2013). At the same time, the development of using ICTs and ITs teaching and self-educating methods can exacerbate the existing digital and technological imbalance between urban and rural areas. While in Chinese cities about 80% of students use the Internet at home for homework and self-study, in rural areas only 2% of school-age youth have Internet at home, and only half of them use it to communicate with a teacher or search for information necessary for the educational process, etc. (Trucano, 2012)

- Recently, teacher education institutes have made efforts to integrate the IT education component into their teachers-to-be educational programs. There were presented several key strategies to introduce IT integration to teachers-to-be: delivering a single technology course; offering mini-workshops; integrating the technology in all courses; modeling how to use technology, etc.

In the case of China, the government has given big emphasis to the effect of ICT and IT education integration and dedicates to make ICT and IT an important mean for teaching as well as a new type of tools for learning. Since China has huge differences in its geographic, economic, and educational level in different regions, the way that ICT and IT is being integrated into the system of professional training of teachers is diversified. In developed areas, such as Shanghai and Beijing, many educational authorities make full use of their advantages, conducting various kinds of ICT and IT education innovation activities that cultivate teachers' and teachers'-to-be problem-solving abilities by integrating ICT and IT education into classrooms. One-to-one e-learning, mobile education, miniature learning, and digital whiteboard-based interactive learning are all new approaches to using ICT applications in the pedagogical teaching and learning process (Zhang, 2002).

Rural and less economically developed areas (as well as the ones geographically located far from big cities and popular touristic areas) face the

problem of poor network connection that influences the usage of ICT and IT education as learning and teaching methods both for students and teachers. Also, the Chinese government speaking about challenges for ICT and IT education in these regions found at least two categories of barriers tightly related to teachers' behavior: the lack of specific knowledge and skills about technology integration and attitudes and prejudice towards technology as a teaching method. Even many teachers have strong desires for integrating ICT and IT education into teaching, they encountered significant barriers, such as lacking confidence and competence or having a negative attitude and inherent resistance (mainly it concerns the teachers of the age over 40) (Wu, 2014).

Not only teachers' passive attitudes can cause barriers, but students can also pose challenges to the ICT and IT education integration process. New generations, which are also called the Millennials, are much more skilled and adopted at using technology than their teachers. Under this circumstance, students have different patterns of thinking and communication, notions of learning, needs for control, and even personal and social values with their teachers. The same gap can be noticed in the educational institutions for teachers as well where about 68% of teaching staff is over 40 years old and especially in the retiree courses for teachers where about 80% of listeners and students obtain degrees and represent the generation of 45-55 s. (Hu & McGrave, 2011)

In a nutshell, according to F. Miao (2007) and M. Trucano (2012) today China faces IT teachers' education problems mainly of two kinds:

- psychological and educational one: teachers (especially working ones whose age is over 40) are psychologically not ready for a huge amount of ICT (Miao, 2007);
- financial and technical one: technical weakness of the rural area schools makes usage of ICT as a practical method of teaching quite difficult (Trucano, 2012).

Also, the researchers note, that the Chinese teachers, in particular, expressed more doubts about the effectiveness of using ICT applications in collaboration, independent learning, and self-education. Moreover, Chinese teachers regard themselves as having more of an authority role when compared to Western teachers. The authority figure hinders the interactive use of ICT and IT education, as this is not consistent with formal traditional education (Fu, 2017).

An effective support system is a key to quality online education. Effective support system for online education is traditionally seen to be consist of two categories: one for online educators and one for online learners. In China,

effective support services (an effective support system) for both categories are provided in cooperation with government agencies, educational institutions, private companies, families, society, etc. Unlike other countries (USA, France, Canada, Israel, Great Britain, etc.) (Naidu, 2017) China does not accept the option of creating a support system for teachers or students from non-formal or public organizations (including NGOs) that do not cooperate with the state (in the person of the Ministry of Education or local government departments of education). The support of teachers is a priority for the Chinese state since the system of work of the state (as well as of the society in general) with teachers as a category of civil servants is guided by the ancient postulate “everything starts with a teacher and any troubles of the state can be prevented if children get appropriate education” (Li, 2019).

Today, the teachers' support service in China works in several areas:

Technical education of working teachers. Both teachers themselves and at the state level it is noted that today it is necessary to make efforts to improve the qualifications of teachers in the field of online learning since most teachers are unfamiliar with the tools of synchronous and asynchronous education. In particular, such training should include online learning and information technology applications, examples of epidemic prevention measures in educational institutions, and local teacher training, as this will contribute to the early development of teaching skills in the field of computer learning.

Methodical training of working teachers. Assistance to educators in this area includes training on how to use computer software for synchronous learning, how to use computer-based learning management software, how to plan virtual training events, how to use online constructors, etc.

Legal assistance to working teachers. Much attention is also paid to legal issues of how to properly format links to video and audio materials that teachers take from the general Internet space, as well as how to protect their copyrights to intellectual material, to which the lesson belongs. In most public schools, the rule was implemented that the rights to all developments made by teachers for conducting lessons on a school schedule belong to the educational institution, with the obligatory indication of the name of the teacher who created this or that lesson. In this case, the IT department of the educational institution is fully responsible for observing copyright and other legal issues related to online education.

Financial support for the online education process. The state undertook financing not only the technical aspects of the online education process (increasing the number of computers, IT courses for teachers, etc.) but also opened

free online access to libraries and constructors, museums, exhibitions, etc., provided free downloads and online minutes of communication in groups (including group conferences) for educational institutions, based on the number of teaching staff constantly involved in the provision of educational services. The Chinese Ministry of Education today coordinates 22 online learning platforms that offer a total of 24,000 free open online courses nationwide. Provincial schools and education companies also offer a huge selection of open learning resources.

Psychological assistance to working teachers. The main leitmotif of the administration's conversations with teachers, teachers' meetings, forums, etc. at the first stages of the transition of the educational process to the online was: "we will cope and learn everything", "no one knows how to work ONLY online – this is normal, we will all learn everything all together" and the like. This position of the state and the administration made it possible not only to reduce but practically to remove from teachers the feeling of anxiety, uncertainty, and disappointment in their abilities, etc. And the organization of practical support from the state and the educational institution (involving a large number of people to work over the lesson) significantly facilitated the daily routine of teaching classes and significantly reduced the level of fatigue and professional-emotional burnout of teachers in the country. (Huang & etc., 2020)

The Chinese state platform "National Cloud Classroom" (www.eduyun.cn) provides free use of electronic textbooks for subject teachers, compiled by education departments of various provinces (to familiarize teachers with the experience of different regions of China). Such electronic textbooks are widely used in various fields for teaching in all grades of junior and upper secondary schools. The educational platform for these schools also has a built-in collective authorship option that allows flexible curriculum development using, creating new classes using materials of the platform, create joint educational projects with teachers from different regions, etc. The platform's functionality also includes support for lectures and interactive lessons.

At the same time, the Public Education Publishing House released the "Touching and Reading of PEP" mobile application, which contains free digital educational resources. During the implementation of the «Interrupted Studies, Lifelong Learning» initiative, the Ministry of Education demanded that education departments and educational institutions at all levels of education establish joint activities. The Ministry also called on various civil society organizations to actively offer the society more diverse and better educational resources (pre-approved by specialized government agencies) (Huang & etc., 2020).

China is committed to the position that to meet today's needs for online learning and to further develop this type of learning, public administrations of education need to take on many roles, such as the leadership of educational policy, overall coordination, and effective control of activities, including coordination of actions of private companies, educational institutions, research institutes, families, society, etc. to create stable communication platforms, select appropriate educational resources, provide convenient learning tools, support a variety of teaching methods and flexible teaching methods. An effective teacher support system in China is the result of close multilateral cooperation between the state and many actors in the country's social and economic life.

CONCLUSIONS

Unlike other countries (especially the ones of the former Soviet territory) the quarantine restrictions and study-at-home form of education did not much China due to self-organization of the Chinese teachers and students, thanks to technological readiness of the education system and the introduction of the idea of teachers' support system (especially as to ICTs and ITs) and distance learning methods, which began long before CORONA. Also, own money at universities allowed them to sharply increase the number of technical personnel for organizing and maintaining the educational process in the new conditions. This allowed the entire education system in PR China (from kindergartens to universities) quickly and entirely go into online space with minimal loss in the quality of educational services. Through the OUC system and other ICT, sources were organized special training courses for teachers in rural areas to help them to adopt the new form of teaching. But as a result of the ICT revolution, which took place in PR China's approaches to education in general back in the 2010s and the new paradigm of teacher training and support, compared with other countries, it did not lead to a boom in high technologies in the field of education in China. The main conclusion is can be noted: new education reality sets new requirements for the subject of the educational process (teacher), which cannot be satisfied by the teacher him/herself. To meet the needs of flexible education, a teacher starts to present the results of an integrated group's work, so-called teachers' support service. This system of educational work organization is rather expensive but effective.

REFERENCES

- Baroutsis, A., McGregor, G., Mills, M. & Riele, K. (Eds.). (2018). *Teaching in Alternative and Flexible Education Settings*. New York: Taylor & Francis
- Fu, Wei. (2017). ICT Integration in Chinese Basic Education System: From the Teaching and Learning Perspective. *Zhejiang Shuren University Review*, 176, 17-22. (in Chinese)
- Gordon, N. A. (2014). *Flexible Pedagogies: technology-enhanced learning*. Kingston upon Hull, United Kingdom: The Higher Education Academy.
DOI: <https://doi.org/10.13140/2.1.2052.5760>
- Gu, Xiaoqing, Zhu, Yuankun, & Guo, Xiaofeng. (2013). Meeting the "Digital Natives": Understanding the Acceptance of Technology in Classrooms. *Educational Technology and Society*, 16(1), 392-402.
- Hu, Zhiwen. & McGrade I. (2011). Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy and Education*, 20, 41-59.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 outbreak*. Beijing: SLIBNU. Retrieved from: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU_V2.0_20200324.pdf
- Joan, D. R. (2013). Flexible Learning as New Learning Design in Classroom Process to Promote Quality Education. *I-manager's Journal on School Educational Technology*, 9(1), 37-42. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098325.pdf>
- Li H. (2019). *Chinese education system: history and nowadays*. Shanghai public press. (in Chinese)
- Miao, Fengchung. (2007). ICT Capacity standards for teachers in China. In *ICT in Teacher Education: Case Studies from the Asia-Pacific Region* (pp. 53-62). Bangkok: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO),.
- Naidu, S. (2017). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38, 1-4.
DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2013). Flexible Pedagogies: new pedagogical ideas. Retrieved from: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/npi_report.pdf
- Trucano, M. (2012). ICT and rural education in China. *EduTech: a World Bank Blog on ICT use in education*. Retrieved from: <https://blogs.worldbank.org/edutech/ict-and-rural-education-in-china>
- Wu, Di. (2014). An Introduction to ICT in Education in China. *ICT in Education in Global Context: Lecture Notes in Educational Technology*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Zhang, Jianwei. (2002). Incorporating ICT into K-12 Schools: China's Perspective in the Global Backgrounds. *Tech Trends*, 46(4), 49-57.
DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02763265>

Niu Shulin

lecturer

Zhoukou Normal University

Zhoukou city, Henan province, P.R.China

ORCID: orcid.org/0000-0002-4009-5302

Ніу Шулін

викладач Педагогічного університету

Чжоукоу

м. Чжоукоу, провінція Хенань, КНР

ORCID: orcid.org/0000-0002-4009-5302

УДК 373.2.035:316.772.4]:376-056.264-053.4

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

І. В. Баранець

THE METHODOLOGY FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MOTOR ALALIA

I. Baranets

У статті розкривається сутність поняття «комунікативна компетентність» у дітей із моторною алалією, яка є показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого освітнього процесу. Схарактеризовані основні складові організації корекційно-розвивальної роботи із дітьми старшого дошкільного віку із моторною алалією, що визначають ефективність процесу формування та розвитку їх комунікативно-мовленнєвої діяльності. Обґрунтовано та розроблено методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, визначено її дидактичний зміст та основні етапи впровадження, а саме: координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний. Представлені методичні рекомендації щодо її застосування. Методика формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією була побудована на основі комунікативно-діяльнісного підходу з урахуванням механізмів міжпівкульної взаємодії. Автор висвітлює ефективні шляхи стимуляції міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом використання технік нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, використанням невербальних і вербальних засобів активізації мовленнєвої діяльності. Підкреслено особливості використання авторської методики у процесі експериментального навчання з метою формування комунікативної компетентності у дітей. Обґрунтована доцільність та ефективність застосування спеціалізованих психолого-педагогічних умов формування комунікативної компетентності у дітей досліджуваної категорії. Результати формуючого експерименту дають всі підстави стверджувати, що запропонована методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку сприяє підвищенню результативності означеного процесу. При цьому відмічено суттєві зрушення за визначеними показниками, а саме вміння проявляти ініціативу у спілкуванні, вміння підтримувати діалог, закріплення правильного використання у мовленні простих і складних речень, вміння встановлювати

зв'язок слів у реченні за запитаннями, закріплення правильних мовленнєвих стереотипів, тощо.

Ключові слова: комунікативна компетентність, методика, діти із моторною алалією.

The article reveals the essence of the concept of “communicative competence” in children with motor alleles, which is an indicator of cognitive development and a prerequisite for the success of further educational processes. It is characterized by the main components of the correctional and developmental work organization with senior preschool children with motor alleles. They determine the effectiveness of the process of formation and development of their communicative and speech activity. The methodology for communicative competence development in senior preschool children with motor alleles is substantiated. The following didactic content and main stages of implementation are determined: coordination-diagnostic, correction-motivational and reproductive-communicative. Methodical recommendations on its application are presented. The methodology for communicative competence development in senior preschool children with motor alleles was created based on the communicative-activity approach considering the mechanisms of interhemispheric interaction. The author highlights the effective ways to stimulate the inter-functional interaction of the cerebral hemispheres by using techniques of neurolinguistic programming of speech, the use of nonverbal and verbal means of activating speech activity. The peculiarities of the author's methodology application during the experimental learning to develop communicative competence in children are emphasized. The expediency and effectiveness of the specialized psychological and pedagogical conditions that apply for the communicative competence development in children of the abovementioned category are substantiated. The results of the formative experiment concluded that the proposed methodology for communicative competence development in senior preschool children helps increase the effectiveness of this process. There observed significant changes in the following indicators: the ability to take the initiative in communication, the ability to maintain a dialog, consolidating the correct use of simple and complex sentences in speech, the ability to connect words in a sentence by questions, consolidating the correct speech stereotypes, etc.

Keywords: communicative competence, methodology, children with motor alleles.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення актуальною є проблема формування комунікативної компетентності особистості, починаючи з дошкільного дитинства. У загально-методичних дослідженнях уже накопичено достатньо експериментального матеріалу, що дозволяє створити сучасну науково обґрунтовану базу для формування комунікативної компетентності дітей без порушення мовлення. На жаль, у спеціальній педагогіці подібні дані фактично відсутні. Відтак, дослідження особливостей комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із моторною алалією, механізми подібного недорозвинення, а також пошук найбільш ефективних шляхів формування та розвитку комунікативних здібностей у дітей є досить актуальною проблемою сучасної спеціальної освіти в Україні. Виявлені у процесі теоретичного аналізу особливості стану сформованості комунікативної компетентності у

дітей зі структурно-семантичними порушеннями зумовлюють необхідність поглибленого вивчення особливостей логопедичної роботи з досліджуваною категорією дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню особливостей процесу оволодіння дітьми навичками міжособистісного спілкування, граматичного структурування мовленнєвих висловлювань, операціями із синтаксичними засобами побудови висловлювань присвячені численні фундаментальні праці вітчизняних та зарубіжних вчених. Подібні роботи заклали основи формування й розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

У працях Є. Соботович (2003) висвітлений характер порушення мовленнєвої діяльності при алалії та основи організації корекційної допомоги.

І. Мартиненко (2017) характеризує мовленнєву безпорадність дітей із порушеннями мовлення в нових ситуаціях та хаотичність дій при вирішенні вербальних завдань, що сприяє зниженню мотивації до спілкування.

У наукових працях Н. Пахомової (2006), розкриті особливості перенесення засвоєних граматичних форм слів на інші мовленнєві ситуації, що підкреслює важливість формування вміння використовувати мовленнєвий досвід.

Г. Парфьонова (2015) наголошує на актуальності застосування комплексного підходу при формуванні і корегуванні форм усного мовлення, фонетичної, лексичної і граматичної сторін мовлення і комунікативних навичок на всіх етапах засвоєння мовлення у дітей із моторною алалією.

Л. Трофименко (2013) у контексті вивчення питання корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення підкреслює, що у дітей із мовленнєвими порушеннями комунікативні вміння та навички формуються в недостатньому обсязі і якості, а процес їх формування відбувається у більш віддалені терміни, ніж у дітей із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

М. Шеремет і С. Кондукова (2012), висвітлюючи характер порушення мовленнєвої діяльності при алалії та основи організації корекційної допомоги, підкреслюють значущість знань та розуміння нейрофізіологічних механізмів організації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що є необхідною умовою розробки та застосування ефективних і адекватних методів корекції їх комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Розглядаючи проблему розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку суміжно в контексті мовленнєвої діяльності, А. Богуш (2008), Н. Гавриш (2011), І. Рогальська-Яблонська (2016) висвітлюють ідеї компетентнісного підходу до сучасної освіти, зокрема дошкільної, підкреслюючи його багатогранність, різноплановість, системність та комплексність, що сприяє значному підвищенню результативності освітньо-виховного процесу, забезпеченню рівноправності та доступності здобуття якісної освіти дітьми дошкільного віку з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком.

Однак у сучасній теорії та практиці подолання недоліків комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей із моторною алалією недостатньо повно вивчені етапи, зміст корекційного впливу, що дозволяє забезпечити ефективний процес формування комунікативної компетентності в означеній категорії дітей. Поряд із цим, формування комунікативної компетентності дошкільників, що наразі розглядається через призму формування зв'язного мовлення (діалогічного і монологічного), недостатньо підкреслює важливість розвитку комунікативної діяльності за окремим напрямом педагогічної роботи та створює перешкоди для ефективної корекційно-розвивальної роботи.

Метою нашого дослідження є висвітлення дидактичного змісту та основних етапів логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Викладення основного матеріалу. Дослідження комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей із моторною алалією свідчать, що такі діти належать до чисельної групи з обмеженими психофізичними можливостями, проте ці діти мають збережений розумовий розвиток і функціональність аналізаторних систем. За психолого-педагогічною класифікацією це діти з загальним недорозвиненням мовлення. Для них вільне володіння комунікативними знаннями, вміннями та навичками – це можливість особистісного розвитку й соціальної адаптації. Зазначимо, що саме комунікативна компетентність дозволяє дитині старшого дошкільного віку успішно вступати у різного роду вербальні та невербальні контакти для вирішення комунікативних і пізнавальних задач (сприйняття і передавання вербальної інформації), сприяє засвоєнню відповідних знань, формуванню умінь та навичок, що забезпечують ефективне здійснення комунікативно-мовленнєвого процесу.

Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Запропонований підхід до формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією здійснювався через ефективне використання комунікативно-мовленнєвого підходу. Для цього нами були створені мовленнєві ситуації, зорієнтовані на формування творчого авторського задуму, що викликає бажання висловитись, сприяє програмуванню власних творчих висловлювань через вивчення діалогів і полілогів, формування мовленнєвого досвіду та знімає напруження під час мовленнєвого акту.

На основі теоретичного й емпіричного дослідження сучасної логопедичної практики нами визначено етапи реалізації методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, впровадження яких повинно сприяти ефективному особистісному розвитку дитини, в тому числі її успішній комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Експериментальна методика об'єднує самостійні *структурні компоненти комунікативно-мовленнєвої діяльності*, які в нашому дослідженні підпорядковані цілям формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією. Кожен компонент комунікативно-мовленнєвої діяльності (імпресивне, експресивне мовлення та його невербальні прояви у спілкуванні, а також комунікативні навички в різних формах інтерактивної комунікації) можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних типологічних та індивідуальних елементів і підсистем. У зв'язку з цим поетапність побудови корекційного процесу визначається залученням відносно самостійних складових у хронологічній послідовності у відповідності до онтогенетичного розвитку мовлення.

Згідно з викладеними теоретичними позиціями та принципами була побудована методика формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією на основі комунікативно-діяльнісного підходу з урахуванням механізмів міжпівкульної взаємодії, шляхом використання технік нейролінгвістичного програмування мовленнєвого висловлювання, використанням невербальних і вербальних засобів активізації мовленнєвої діяльності.

Розроблена методика має три підструктури (етапи), які в сукупності дають цілісне уявлення про зміст корекційної роботи з формування комунікативної компетентності. Кожний етап роботи має свою власну мету, включаючи завдання, зміст, принципи, методи, прийоми та засоби, які

підпорядковані спільній цілі й спрямовуються на вирішення конкретних корекційно-мовленнєвих завдань.

Ці етапи мають зовнішні та внутрішні взаємозв'язки, зумовлені обґрунтованими нами логодидактичними принципами та принципами онтогенетично орієнтованої логопедичної роботи у відповідності до закономірностей організації та побудови освітнього процесу і стану сформованості комунікативної компетентності у старших дошкільників із моторною алалією.

Отже, згідно із завданнями дослідження нами було розроблено *методику формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією*, визначено її дидактичний зміст та основні етапи впровадження, а саме: *координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний*.

I етап, – *координаційно-діагностичний*, передбачав обстеження мовлення дітей із моторною алалією (взаємопроникнення констатувального та формувального етапів експерименту) та формування базових невербальних (з розвитком міжпівкульної взаємодії) і вербальних процесів, що впливають на активізацію мовленнєвої діяльності старших дошкільників із моторною алалією.

II етап, – *корекційно-мотиваційний*, передбачав розвиток міжпівкульної взаємодії, фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовленнєвої системи та закріплення правильних мовленнєвих стереотипів.

III етап, – *репродуктивно-комунікативний*, передбачав розвиток міжпівкульної взаємодії, самостійних комунікативних навичок у всіх формах зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Мета *I етапу* – діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку, організація підготовчого етапу корекційної роботи, формування базових невербальних процесів (з розвитком міжпівкульної взаємодії), що впливають на розвиток базових вербальних процесів із застосуванням допоміжних та альтернативних засобів комунікації як передумов до формування комунікативної компетентності. Основна увага приділяється, перш за все, діагностиці стану сформованості комунікативної компетентності на основі розробленої методики. Оскільки принцип диференціації педагогічних методів, прийомів та засобів корекційно-розвивального навчання передбачає відбір ефективних методів і прийомів

Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

упливу у відповідності до симптоматики, корекційна робота на першому етапі передбачає з'ясування стану сформованості комунікативної компетентності дітей із моторною алалією.

Діагностика є основою особистісно зорієнтованого освітнього процесу. У зв'язку з цим діагностику розглядаємо як загальний підхід до організації особистісно орієнтованого педагогічного процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності дитини. Саме I етап забезпечує своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз природного перебігу комунікативно-мовленнєвого розвитку й перспектив формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією. Це завдання виконується за допомогою таких засобів як опитування, бесіда та спостереження.

Завданням I етапу є: діагностика компонентів комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією (експресивного, імпресивного мовлення та його невербальні прояви у спілкуванні, а також комунікативні навички у різних формах інтерактивної комунікації) з метою визначення їх якісного рівня, виявлення можливих порушень мовлення, їхніх проявів та причин; розвиток базових передумов формування мовлення, зокрема, *невербальних процесів*, а саме: мовленнєвого дихання та інтонації, рівня використання додаткових та альтернативних засобів комунікації, емоційних станів, сенсомоторної сфери, вищих психічних функцій на основі стимуляції міжпівкульної взаємодії, шляхом використання технік нейролінгвістичного програмування; розвиток базових *вербальних процесів*, а саме: слухової уваги та контролю, вміння слухати та розуміти почуте, голосу та відчуття ритму, фонетико-фонематичних процесів, імпресивного та експресивного словника.

Аналіз структури мовленнєвого недоліку у дітей із моторною алалією з нейропсихологічної точки зору виявив зумовленість порушення міжсистемних зв'язків, по яких інформація передається із однієї зони мозку в іншу. А саме порушена здатність перекодування звуків в артикуляційні образи за рахунок неповноцінного функціонування провідних шляхів між сенсорною (скроневою) та моторною (премоторною та постцентральною) зонами кори головного мозку у дітей з моторною алалією, що призводить до неправильної, неточної координації рухів органів артикуляційного апарату. Тобто дитина не здатна знайти задане положення органів артикуляції, у неї не закріплюються зв'язки між фонемою та артикулемою.

З'ясування специфіки таких порушень у кожної конкретної дитини створює передумови для проєктування процесу формування нейролінгвістичної основи функціонування артикуляційного апарату та дрібної моторики, постановці мовленнєвого дихання і голосу, розвитку імпресивного мовлення, формуванню комунікативних навичок у різних формах інтерактивної взаємодії, корекції емоційних станів,

Тому вважаємо за доцільне корекційну роботу на першому етапі проводити за такими складовими:

1) розвиток базових невербальних процесів. Відповідно до цієї складової головними завданнями було визначено:

– *формування комунікативної мотивації* спілкування (створення проблемної ситуації, що можна вирішити кількома способами) та розвиток емоційних станів. Особлива увага приділяється розвитку паралінгвістичних засобів комунікації (міміки, жестів і пантоміміки). Емоційне піднесення часто супроводжується мовленнєвими проявами, бажанням виразити свої переживання, що може підвищити мовленнєву активність дітей із моторною алалією будь-якої форми.

– *розвиток сенсомоторної сфери.* На основі сенсомоторної інформації здійснюється виконання практичної дії, її регуляція, контроль і корекція: формування активної свідомої участі дитини в корекційному процесі, виховання статичної координації рухів, розвиток просторового орієнтування, рухової пам'яті, довільної загальної та дрібної моторики, розвиток міжаналізаторної координації в діяльності мовленнєвого, рухового, зорового та слухового аналізаторів (статичні і динамічні рухові вправи, виконання словесних інструкцій під час фізкультпауз тощо);

– *розвиток вищих психічних функцій (ВПФ).* Стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування.

Кожен сприймає навколишній світ за допомогою відчуття, приймає і утримує інформацію ззовні відповідно до преферованої репрезентаційної системи – візуальної, аудитивної чи кінестетичної (або ж у поєднанні цих систем). Дослідження, проведені у сфері нейролінгвістичного програмування, підтверджують, що кожна людина має свою власну домінуючу репрезентаційну систему, за допомогою якої інтерпретує і перетворює інформацію, що надходить через відчуття. Тому дана складова корекційної роботи передбачає діагностику та розвиток провідної репрезентаційної системи, що сприяє ефективному розвитку

міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку, розвитку вищих психічних функцій дитини загалом. Це завдання реалізується за допомогою використання технік нейролінгвістичного програмування («Подивись, послухай, доторкнись», «Перехресні рухи» та ін.) для покращення психічних функцій. Знання про те, які з репрезентативних систем та субмодальностей переважають у конкретної дитини, дає нам можливість застосовувати новий корекційний матеріал відповідно до його смислових модальностей та субмодальностей і тим самим поліпшити процес засвоєння, запам'ятовування та репродукції мовленнєвої інформації;

– *мовленнєвий розвиток*: формування правильної артикуляції, розвиток та уточнення пасивного словника: розширення й уточнення уявлень про навколишні предмети та явища.

2) *розвиток базових вербальних процесів*. Було визначено такі завдання:

– *розвиток слухової уваги та контролю*. Увага – процес виокремлення об'єктів психічної діяльності з-поміж багатьох, зосередження на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Слухова увага – це процес виокремлення звукових подразників. Розвиток слухової уваги йде в напрямку формування вміння прислухатися до звучання та визначати джерела звучання очима. Слуховий контроль – це отримання і фіксація акустичної інформації. Дібрані вправи спрямовані на розвиток сприймання звуків, слухової уваги, контролю, мислення, виховання уважного сприймання зверненого мовлення («Що звучало?», «Телеграф», «Будь уважним», «Де звучало?», «Виклади по порядку», «Упіймай звук», «Де дзвіночок?» тощо).

– *розвиток голосу і відчуття ритму*. Відчуття ритму передбачає відчуття певної часової організації мовленнєвого процесу, що характеризується групуванням звуків і наявністю акцентів (звуків, що виділяються в тому чи іншому відношенні), здатністю точно відтворювати ритм.

– *розвиток орального праксису*. Розвиток довільних цілеспрямованих рухів обличчя (міміка). Це завдання реалізується за допомогою використання мімічних вправ в ігровій формі, масажу та самомасажу.

– *розвиток фонематичного сприймання*. Це розвиток процесу прийому, розрізнення звуків мовлення (за фізичними акустичними ознаками) та розпізнавання у них узагальнених звукотипів – фонем

(виокремлення звуку з ряду голосних, приголосних, визначення його місця в ряду інших звуків, у словах тощо).

– *збагачення імпресивного словника*. Це збагачення внутрішнього (пасивного) словникового запасу. Реалізується за допомогою слухання оповідання та визначення рівня його розуміння (за лексичними темами). У процесі формування вміння слухати і розуміти звернене мовлення засвоюються нові поняття та їх значення. Наприклад, дитина засвоює в пасивному словнику нові слова-назви.

Отже, перший етап реалізації методики формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією забезпечує вивчення стану та рівня розвитку імпресивного та експресивного мовлення, його невербальних проявів у спілкуванні, а також комунікативних навичок у різних формах інтерактивної комунікації дитини як компонентів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Принцип системності та етапності, зумовлений закономірностями організації і побудови навчального процесу та його змісту, забезпечує реалізацію методики на основі досягнень сучасної психолого-педагогічної науки на засадах особистісно орієнтованого виховання і навчання. Дитина є сутністю сучасного педагогічного процесу, який спрямований на розвиток її активності, самостійності й творчості у спеціально організованому процесі. Найефективнішими сьогодні є варіативні моделі виховання і навчання на основі комплексності та інтеграції. Вони передбачають єдність біологічних, медичних, соціальних, педагогічних, психологічних упливів, які постійно реалізуються в процесі неперервної і послідовної корекційно-педагогічної роботи й зумовлюють особистісні зміни і якість мовлення. Відтак, на відміну від існуючих, авторська діагностична методика передбачала комплексний підхід до диференціальної діагностики моторної алалії у дітей. Так, залучення спеціалістів галузі медицини сприяло проведенню об'єктивної диференціальної діагностики у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, дозволило на початковому етапі виокремити мовленнєве порушення за певною нозологічною категорією. Поряд з цим, медична складова комплексної діагностичної методики полягала у вивченні особливостей нервово-психічного розвитку, психофізіологічної готовності до корекційно роботи, шляхом дослідження біоелектричної активності головного мозку на ЕЕГ, що відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі (Пахомова & Баранець, 2021). Відтак, застосування

даних методів при подоланні моторної алалії у дітей старшого дошкільного віку, звісно, потребує подальшого вивчення та обговорення рядом відповідних спеціалістів, залучених до комплексної реабілітації та, безперечно, не зменшує значення психолого-педагогічного аспекту у порівнянні з медичним.

Отже, набуває актуальності створення сприятливого комунікативного середовища, що стимулює ефективну взаємодію дітей не тільки з однолітками, а й з дорослими. Відтак, емоційна компетентність педагогічних працівників закладів дошкільної освіти має опосередкований вплив на формування комунікативної компетентності своїх вихованців, адже емоційний стан вихователя передається вихованцям та викликає відповідні переживання, впливає на їхнє самопочуття та формування поведінкових стереотипів, оскільки в дошкільному віці яскраво проявляється «копіювання» почуттів та емоцій інших людей (Шульга, 2019).

Це зумовило вибір вихідних положень конструювання другого етапу корекційної роботи з формування комунікативної компетентності у дітей із моторною алалією. Серед них, зокрема, переконаність у тому, що зміст логопедичної роботи повинен забезпечити фізичний, психічний і соціальний розвиток, максимальну індивідуалізацію з урахуванням психологічних і вікових особливостей дитини та провідної діяльності. Це дозволяє умовно визначити другий етап процесу як *корекційно-мотиваційний*. На ньому проводиться робота з розвитку міжпівкульної взаємодії шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування, розвитку загальних мовленнєвих навичок, імпресивного мовлення, фонематичного сприймання, формування правильної вимови і автоматизації звуків, збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвитку активного словника та інтонаційних засобів виразності.

Мета корекційно-мотиваційного етапу – розвиток міжпівкульної взаємодії, корекція фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичної будови мовлення та формування мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих навичок.

Змістом етапу є стимуляція міжпівкульної взаємодії шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування (далі НЛП), корекція невербальних процесів для формування та закріплення правильної звуковимови, а також корекція вербальних процесів, тобто усіх компонентів

мовленнєвої системи. Основна робота на цьому етапі спрямована на формування вмінь і навичок із різних видів мовленнєвої діяльності, що включає: розвиток ритмічної та звукоскладової структури мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника; формування граматично правильного мовлення; використання інтонаційних засобів виразності; ознайомлення з монологічним мовленням.

Головними завданнями на другому етапі були: урахування особливостей міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку в процесі використання технік нейролінгвістичного програмування, розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання і голосу; постановка й автоматизація приголосних звуків; розвиток сенсорних функцій, особливо слухового сприймання і звукового аналізу, формування мовного відчуття і відтворення ритму; формування вмінь і навичок користування інтонаційними засобами виразності у власному мовленні; розвиток граматично правильного мовлення (формування основ граматичної будови мовлення); збагачення словника відповідно до програми.

Напрями діяльності на другому етапі: розвиток міжпівкульної взаємодії шляхом застосування технік НЛП; розвиток ритмічної та звукоскладової структури мовлення; збагачення імпресивного та експресивного словника; формування граматично правильного й інтонаційно виразного мовлення; ознайомлення з монологічним мовленням.

Корекційна робота на другому етапі представлена за такими складовими:

1) *розвиток базових невербальних процесів*. Відповідно до цієї складової головними завданнями було визначено:

– *розвиток загальної та дрібної моторики*. Моторика – сукупність рухових реакцій, властивих дитячому вікові. Загальна моторика має на увазі рухи, в яких задіяні руки, ніжки, ступні або все тіло в цілому. Дрібна моторика – це різноманітні рухи, в яких беруть участь дрібні м'язи кисті руки (статичні та динамічні вправи на координацію рухів тощо).

– *розвиток артикуляційного праксису*. Розвиток довільних цілеспрямованих рухів артикуляційного апарату (губ, нижньої щелепи, язика). Використовувался статичні та динамічні артикуляційні вправи «Смачне варення», «Годинник», «Гойдалка» та ін.

– *стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмування*.

Розглядаючи комунікацію як процес та діяльність ми спиралися на визначення А. Соколова (2002), що комунікаційна діяльність є рух смислів у соціальному просторі. Елементарна схема комунікації відповідає комунікаційній дії. Комунікаційна дія – це закінчена операція смислової взаємодії, яка відбувається без зміни учасників комунікації. Суб'єкти, які вступили до комунікації, можуть переслідуватися три цілі: по-перше, реципієнт бажає отримати від комуніканта деякі привабливі для нього смисли; по-друге, комунікант бажає повідомити реципієнту деякі смисли, які впливають на поведінку останнього; по-третє, і комунікант, і реципієнт зацікавлені у взаємодії з метою обміну якимись смислами (Соколов, 2002). Відповідно, корекційно-розвивальний напрям даної складової полягав у використанні елементів вправ НЛП для покращення психічних функцій та комунікативних дій: наслідування, діалог і управління («Відгадай чий голосок?») «Художник помилився», «Віднови малюнок», «Будь уважним», «Проплескай за схемою» та ін.)

– *розвиток симультанно-сукцесивних синтезів.* Симультанність мислення розвивається в процесі виконання завдань, що потребують одночасних дій з декількома компонентами. У процесі ознайомлення з об'єктом людина починає виокремлювати одну чи певну кількість властивостей як найбільш інформативних. Тобто перетворює деякі особливості предметів в оперативні одиниці сприймання. Такими одиницями можуть стати градації яскравості обрисів, інші ознаки предметів, чи їх комплекси, цілі предмети чи їх сукупності. Симультанно-сукцесивні синтези – це поєднання симультанності (одночасності) та сукцесивності (послідовності) у процесі сприймання та осмислення інформації що надходить ззовні.

Розвиток цих синтезів та реалізація цього завдання здійснюватиметься шляхом використання спеціально створених мовленнєвих ігор у процесі індивідуальної та колективної творчої роботи, відтворення прослуханої казки чи оповідання тощо («Колобок», «Рукавичка» та ін.). Також допоміжним засобом для розвитку базових невербальних процесів виступали рухливі ігри. У процесі рухливих ігор закріплювали всі необхідні для пізнавальної і комунікативної діяльності навички.

2) *розвиток базових вербальних процесів.* Відповідно до цього напрямку було визначено такі завдання:

– *розвиток фонематичних процесів.* Фонематичні процеси – важливі складові успішного оволодіння основами грамоти в старшому дошкільному віці й подальшого успішного навчання у школі. Фонематичні процеси включають фонематичний слух, фонематичні уявлення та фонематичний аналіз і синтез. Фонематичний слух дає змогу правильно розуміти й вимовляти слова. Фонематичні уявлення – це внутрішні константні, узагальнені за акустичними та артикуляційними ознаками образи слів, які зберігаються в довготривалій пам'яті та співвідносяться з певними значеннями. Фонематичний аналіз і синтез – це вміння розчленовувати почуте, абстрагувати його окремі елементи та поєднувати абстраговані сторони предмета і відображувати це як конкретну цілісність.

Ми використовували дихальну гімнастику; пальчикову гімнастику; артикуляційну гімнастику; корекцію та постановку правильної звуковимови приголосних звуків із одночасним формуванням фонематичного слуху, розвитком навичок фонематичного аналізу, слухової уваги і пам'яті.

– *збагачення імпресивного та експресивного словника.* Експресивний словник – це запас слів, які ми використовуємо у процесі мовлення. Корекційна робота передбачала розвиток та збагачення пасивного (імпресивного) словника, уявлень про навколишні предмети і явища; засвоєння слів зі значенням просторового розташування предметів; розуміння і використання у мовленні слів зі значенням ознаки предметів за кольором, розміром, формою;

– *формування навичок словозміни (словоутворення), правильних граматичних категорій.* Корекційна робота включала розуміння та вживання дієслів у різних часових формах; уміння використовувати слова різних граматичних категорій; складання простих непоширених речень; навчання грамоті;

– *формування правильних мовленнєвих стереотипів, мовленнєвого досвіду, ознайомлення з монологічною формою мовленням.* Корекційна робота передбачала оволодіння умінням ставити питання і відповідати на них; складання коротких діалогів і полілогів; переказування невеликих оповідань, казок; ознайомлення з монологічним мовленням, відповідно до програми.

На другому й третьому етапах засобами реалізації виступили такі методи і прийоми: складання розповіді за планом або запитаннями дорослого; придумування дітьми продовження авторського тексту; придумування дітьми початку й закінчення розповіді; складання казки на

самостійно обрану тему (за попередньо продуманим планом), складання діалогу і полілогу та ін. Завдання «придумати» розуміється дітьми, як створення чогось нового, вміння розповісти про те, чого не було, або чого дитина сама не бачила. Також продовжують широко використовуватися на комплексних і тематичних мовленнєвих заняттях дихальні вправи, артикуляційна гімнастика, пальчиковий і ляльковий театр, самомасаж, психогімнастика.

Також на цьому етапі передбачалися: розвиток міжпівкульної взаємодії, шляхом застосування технік нейролінгвістичного програмвання, корекція фонематичних процесів, артикуляційної й дрібної моторики, корекція звуковимови, збагачення та уточнення пасивного й активного словника, формування граматично правильного мовлення, навичок використання монологічного й діалогічного мовлення.

Третій етап – *репродуктивно-комунікативний*. Передбачає наповнення процесу формування комунікативної компетентності широкими взаємозв'язками з оточенням, що здатний реалізувати як особистісно орієнтований, так і особистісно-соціальний підхід. На цьому етапі найбільше виявляються ознаки особистісно орієнтованої методики формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що забезпечує цілісне формування особистості дитини, її мовленнєвої і комунікативної компетентності. Оскільки особистість – це системна якість, яка набувається індивідом (дитиною, вихованцем, учнем) у спілкуванні з родинним і соціальним оточенням, то спілкування вважаємо системоутворюювальною ланкою *репродуктивно-комунікативного* етапу, що здатна забезпечити формування комунікативної компетентності. У сучасному розумінні становлення особистості визначається реалізацією її потреб та інтересів як суб'єкта діяльності, що має забезпечуватися особистісно орієнтованим підходом у навчанні і вихованні. Саме особистісно-орієнтований педагогічний процес спонукає педагога глибоко розуміти механізми процесу розвитку і саморозвитку дитини, його власні внутрішні закономірності, у відповідності до яких треба діяти, організувати комунікативно-мовленнєву діяльність.

На *репродуктивно-комунікативному етапі* здійснюється продовження роботи з розвитку міжпівкульної взаємодії шляхом застосування технік НЛП, розвиток загальних мовленнєвих навичок, удосконалення фонематичного сприймання, вимови та диференціації звуків, подальший розвиток активного словника, формування граматичної будови

мови, розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності. Його мета – розвиток міжпівкульної взаємодії, формування вмінь і навичок комунікації у різних формах інтерактивної взаємодії.

Головні завдання третього етапу: постановка, автоматизація і диференціація звуків; розвиток сенсорних функцій, особливо слухового сприймання і звукового аналізу, формування відчуття і відтворення ритму; розвиток граматичної будови мовлення; збагачення словника; розвиток вміння використовувати мовленнєвий досвід.

Змістовий аспект характеризується активною мовленнєво-комунікативною діяльністю, передбачає формування невербальних процесів спрямованих на розвиток самостійного мовлення та вербальних процесів спрямованих на закріплення правильних мовленнєвих стереотипів, мовленнєвого досвіду і комунікативних умінь і навичок з метою спілкування.

Напрями діяльності на етапі: розвиток міжпівкульної взаємодії шляхом застосування НЛП, розмовного й описового мовлення; вдосконалення граматичної будови мовлення; розвиток зв'язного мовлення.

Корекційну роботу на третьому етапі можна представити за такими складовими:

1) *розвиток базових невербальних процесів*, який передбачає виконання таких завдань:

– *розвиток графо-моторних навичок*. Розвиток і формування загальних рухових навичок, специфічної організації рухів руки, орієнтації у власному тілі та корекція графічної діяльності дитини; підготовка руки до письма («З'єднай крапки», «Знайди потрібну літеру» та ін.);

– *розвиток просторового гнозису і праксису*. Корекційна робота передбачає вміння зіставляти отримані дані зі зразками, які зберігаються в пам'яті; процес неперервного оновлення, уточнення, концентрації образу під впливом повторного зіставлення його з інформацією, що надходить. Вочевидь, ці базові процеси формуються під час ліплення, малювання, лялькового і пальчикового театру тощо.

– *стимуляція міжфункціональної взаємодії півкуль головного мозку засобами НЛП*. Використання технік НЛП для покращення психічних функцій та комунікативних дій: наслідування, діалог і управління («Склади, як на малюнку», «Віднови малюнок з паличок» (палички Д. Кюізенера), «Дзеркало», «Що переплутав художник» та ін.)

2) *розвиток базових вербальних процесів.* Виокремлено такі головні завдання:

– *розвиток фонематичних процесів та лексико-граматичної складової мовлення.* Корекційна робота передбачала корекцію звуковимови приголосних і розвиток фонематичного слуху, закріплення навичок фонематичного аналізу, слухової уваги і пам'яті, впізнання та диференціацію звуків; дихальну гімнастику; вправи на корекцію голосу; пальчикову гімнастику; психогімнастику; розвиток та уточнення уявлень про навколишні предмети і явища; розуміння і використання у мовленні слів зі значенням часових відношень; розуміння і використання у мовленні слів зі значенням смаку, стану й ознакою дії; вивчення нових букв; закріплення правильного використання в мовленні простих і складних речень; формування вміння встановлювати зв'язок слів у реченні за питаннями;

– *розвиток діалогічного і монологічного мовлення.* Розвиток процесу взаємодії двох і більше учасників; уміння в межах мовленнєвого акту виступати як слухач і як мовець. Ця складова реалізувалася в процесі інсценізування вже добре знайомих казок. Діти беруть на себе певні ролі та у формі діалогічної взаємодії відтворюють зміст казки («Колобок», «Рукавичка» та ін.). Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачає складання речень за малюнком, на задану тему, відповідно попередньо сформованому мовленнєвому досвіду; вдосконалення діалогічної і монологічної форм мовлення, вмінь ставити запитання і правильно відповідати на них (мовленнєві ситуації знайомих героїв, соціально-побутового характеру за темами «Магазин», «Лікарня» «Улюблена гра» тощо; розвиток уміння переказувати невеликі тексти за планом, спираючись на мовленнєвий досвід, складати розповіді – оповідання й загадки, описи за лексичними темами).

На даних етапах використовуються елементи казкотерапії (складання, моделювання, драматизація казки «Лисичка і журавель», «Солом'яний бичок» та інші, але передбачається, що казку розповідає, придумує чи моделює одна дитина, при цьому виконуючи ролі різних персонажів. Доцільно вчити дітей озвучувати репліки персонажів відповідною інтонацією, висотою, силою та тембром голосу. Така діяльність нормалізує темпо-ритмічне оформлення зв'язного мовлення, сприяє закріпленню правильних мовленнєвих стереотипів, формуванню мовленнєвого досвіду.

– *розвиток комунікативних навичок*. Передбачає формування уміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми й бути ініціатором спілкування, успішно використовуючи мовленнєвий досвід.

Засобами реалізації виступили: мовленнєві ігри, вправи, ситуації спілкування, художні твори, художньо-театральна діяльність, екскурсії.

Результативність цього етапу визначалась у: сформованості навичок вільного володіння мовленням у соціально-побутових та навчальних ситуаціях; вмінні вести діалог на запропоновану тему; ініціативності у спілкуванні з однолітками та дорослими; вмінні складати розповідь, переказувати оповідання.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Таким чином, результати дослідження в основному підтвердили та розширили висновки М. Шеремет (2012) щодо значущості знань та розуміння нейрофізіологічних механізмів організації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, що значно підвищує ефективних методів корекції їх комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Крім того, результати корелювали з дослідженнями Г. Парфьонові (2015), М. Шеремет і С. Кондукової (2012) щодо комплексної діагностики та подолання проявів моторної алалії у дітей.

Висновки А. Богуш (2008), Н. Гавриш (2011), І. Рогальської-Яблонської (2016) щодо наукових пошуків нових шляхів подолання тяжких мовленнєвих порушень, в основу яких покладений компетентнісний підхід, були доповнені уявленнями про медико-психологічний вплив на формування психомовленнєвого розвитку дітей із моторною алалією.

Висновки В. Тищенко (2013) щодо наукових пошуків нових шляхів подолання тяжких мовленнєвих порушень, в основу яких покладений комплексний підхід, були доповнені уявленнями про медико-психологічний вплив на формування психомовленнєвого розвитку дітей із моторною алалією.

Оскільки наше дослідження передбачало комплексний підхід до подолання проблеми моторної алалії, його результати розширились у напрямі наукового розуміння впливу органічного ураження головного мозку не лише на клінічну картину немовленнєвої симптоматики, а й на психомовленнєвий розвиток, зокрема. Описаний нами вплив, доведений порівняльним аналізом біоелектричної активності головного мозку на ЕЕГ, відображає процес його морфологічного дозрівання в онтогенезі.

Баранець І. В. Методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією

Отже, експериментальна методика передбачає створення комунікативно-мовленнєвого середовища, що пронизує різні види життєдіяльності дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: творчо-мовленнєву, корекційно-виховну, комунікативно-ігрову, забезпечуючи поетапне формування комунікативної компетентності дітей.

Таким чином, методика формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією представляється як єдине ціле поетапної роботи, об'єднуючи складові у неперервний педагогічний процес, що дає можливість розглядати її як цілісну методичну систему. Вищеописані напрями, етапи та засоби реалізації корекційно-розвивальної роботи з дітьми із моторною алалією забезпечують успішність зазначеного процесу. Перспектива наших подальших розвідок із проблеми дослідження полягає в розробці комплексу завдань із формування комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Богущ, А. М. (2008). *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації*. Київ: Слово.
- Богущ, А. М., Гавриш, Н. В. (2011). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах*. Київ : Слово.
- Зелінська-Любченко, К. О. (2017). Корекційно-логопедична робота з розвитку мовлення в дітей дошкільного віку із моторною алалією. *Логопедія, 10*, 8-13. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2017_10_3.
- Захарова, О. (2012). Коррекция алалии: упреждающее воздействие на нарушенную речевую и психоречевую предпосылку. *Дошкольное воспитание, 12*, 89-96.
- Мартиненко, І. В. (2017). *Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення* (Дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ
- Марченко, І. С. (2017). Науково-теоретичні основи проблеми комунікативного розвитку дітей із алалією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 33*, 36-42. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_9
- Парфьонова, Г. І. (2015). *Формування усного зв'язного мовлення у старших дошкільників із моторною алалією* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова, Київ.
- Пахомова, Н. Г. (2006). *Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі* (Дис. канд. пед. наук). Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Київ.
- Рогальська-Яблонська, І. П. (2016). Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. *Людинознавчі студії. Педагогіка, 2*, 204-211. Отримано з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_2\(34\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_2(34)_23)
- Соботович, Е. Ф. (2003). *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)*. Москва: Классика Стиль.
- Соколов, А. В. (2002). *Общая теория социальной коммуникации*. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А.
- Тищенко, В. В. (2013). Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших розвідок. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Серія: Соціально-педагогічна, 23(2)*, 396-405. Отримано з: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23\(2\)_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23(2)_54)
- Трофименко, Л. І. (2013) *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс*. Київ: ПП "Актуальна освіта".
- Шеремет, М. К. & Кондукова, С. В. (2012). Нейрофізіологічні засади мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. *Логопедія, 2*. 3-6. Отримано з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2012_2_2

Шульга, Т. (2019). Емоційна культура сучасного фахівця дошкільної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 52, 36-52.
doi: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2019.52.03>

REFERENCES

- Bohush, A. M. (2008). *Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlenniivi ihry, sytuatsii* [Speech and play activities of preschoolers: speech games, situations]. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian]
- Bogush, A. M., & Gavrish, N. V. (2011). *Doshkilna lingvodidaktika : teoriya i metodika navchannya ditey ridnoi movi v doshkilnikh navchalnikh zakladakh* [Preschool language didactics: theory and methods of teaching children their native language in preschool educational institutions]. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian]
- Zelinska-Liubchenko, K. O. (2017). Korektsiino-lohopedychna robota z rozvytku movlennia v ditei doshkilnoho viku iz motornoiu alaliieiu [Correctional and speech therapy work on speech development in preschool children with motor alleles]. *Lohopediia* [Speech therapy], 10, 8-13. http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2017_10_3 [in Ukrainian]
- Zakharova, O. (2012) Korrektsiya alalii: uprezhdayushchee vozdeystvie na narushennuyu rechevuyu i psikhorechevuyu predposylku [Correction of alalia: proactive impact on the impaired speech and psycho-speech prerequisite]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 12, 89-96. [in Russian]
- Martynenko, I. V. (2017). *Psykhologichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia* (dys. ... d-ra psykhol. nauk) [Psychological principles of formation of communicative activity of children of senior preschool age with systemic speech disorders (Thesis for a Degree Doctor of Psychological Sciences)]. Natsionalnyi pedahohichniy un-t imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian]
- Marchenko, I. S. (2017) Naukovo-teoretychni osnovy problemy komunikatyvnoho rozvytku ditei iz alaliieiu [Scientific and theoretical bases of the problem of communicative development of children with alalia]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seria 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia* [Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 19. Correctional pedagogy and special psychology], 33, 36-42. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_9 [in Ukrainian]
- Parfonova, H. I. (2015). *Formuvannia usnogo zviaznoho movlennia u starshykh doshkilnykiv iz motornoiu alaliieiu* (Dys. kand. ped. nauk) [Formation of oral coherent speech in older preschoolers with motor alleles (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)]. Natsionalnyi pedahohichniy un-t imeni M. P. Drahomanova, Kyiv. [in Ukrainian]
- Pakhomova, N. G. (2006). *Formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriiieiu do navchannia v shkoli* (Dys. kand. ped. nauk) [Formation of speech readiness of children of senior preschool age with dysarthria to study at school. (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)]. Instytut spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian]
- Rogalska-Yablonska, I. P. (2016). Kompetentnisniy pidkhid yak osnova formuvannya sotsialno-komunikativnoi kompetentnosti osobistosti u doshkilnomu ditinstvi

- [Competence approach as a basis for the formation of social and communicative competence of the individual in preschool childhood]. *Lyudinoznavchi studii. Pedagogika* [Anthropological studies. Pedagogy], 2, 204–211. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_2\(34\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2016_2(34)_23) [in Ukrainian].
- Sobotovich, E. F. (2003). *Rechevoe nedorozvitiie u detey i puti ego korrektsii (Deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliiey)* [Speech underdevelopment in children and ways to correct it (Children with intellectual disabilities and motor alalia)]. Moskva: Klassika Stil'. [in Russian]
- Sokolov, A. V. (2002). *Obschaya teoriya sotsialnoy kommunikatsii* [General theory of social communication]. Sankt-Peterburg: Izd-vo Mihaylova V. A. [in Russian]
- Tyshchenko, V. V. (2013). Zahalnyi nedorozvytok movlennia: perspektyvy podalshykh rozvidok [General speech underdevelopment: prospects for further research]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho univeprsytetu im. Ivana Ohiiienka, Serii: Sotsialno-pedahohichna* [Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivana Ogiienko, Series: Socio-pedagogical], 23(2), 396-405. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23\(2\)_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23(2)_54) [in Ukrainian]
- Trofymenko, L. I. (2013) *Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennia: prohramno-metodychnyi kompleks* [Correctional training for speech development of older preschool children with general speech underdevelopment: program-methodical complex]. Kyiv: PP "Aktualna osvita". [in Ukrainian]
- Sheremet, M. K. & Kondukova, S. V. (2012). Neirofiziologichni zasady movlennievoi diialnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku z motornoju alaliieiu [Neurophysiological principles of speech activity in older preschool children with motor alleles]. *Lohopediia* [Speech therapy], 2, 3-6. http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2012_2_2 [in Ukrainian]
- Shulha, T. (2019). Emotsiina kultura suchasnoho fakhivtsia doshkilnoi osvity [Emotional culture of a modern specialist in preschool education]. *Zasoby navchalnoi ta naukovodooslidnoi roboty* [Means of educational and research work], 52, 36-52. doi: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2019.52.03> [in Ukrainian]

Баранець Інна Володимирівна

асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН імені М. Ярмаченка, м. Київ, Україна
каб. 310, вул. Остроградського, 3, м. Полтава, Україна, 36000
тел. + 38 (097) 338-35-37
ORCID ID [0000-0002-4972-6510](https://orcid.org/0000-0002-4972-6510)
E-mail: inessaibk@gmail.com

Baranets Inna

lecturer Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine, Postgraduate student Kyiv M. Yarmachenko National Academy of Pedagogical Sciences, Institute of Special Pedagogy and Psychology, Kyiv, Ukraine
Room 310, 3 Ostrogradskoho Str, Poltava, Ukraine, 36000
Tel. + 38 (097) 338-35-37
ORCID ID [0000-0002-4972-6510](https://orcid.org/0000-0002-4972-6510)
E-mail: inessaibk@gmail.com

УДК 378.147.33:78

**СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ
«МЕДІАГРАМОТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН»**

Л. В. Хмарна

**STRUCTURAL-COMPONENT ANALYSIS OF THE “ART TEACHERS
MEDIA LITERACY” CONCEPT**

L. Khmarna

Актуальність формування й розвитку медіаграмотності вчителів, пов'язана з активізацією інформаційного протистояння України із країною-агресором, збільшенням впливу медіазасобів, зокрема New Media, на формування особистості, недостатня увага до медіаосвіти вчителів мистецьких дисциплін спричинили занурення автора статті у сутність поняття «медіаграмотність», усвідомлення специфіки медіаграмотності вчителів мистецтва та її структурування. Аналіз вітчизняної нормативно-правової бази (Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту»), міжнародних документів ЮНЕСКО (Media and information literacy: policy and strategy guidelines; Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework; Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era) з різних аспектів розвитку медіаграмотності, вивчення наукових розвідок українських та зарубіжних учених дозволили виокремити найбільш точне визначення феномену медіаграмотності: це сукупність мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві. Відзначено, що на сьогодні зміст поняття медіаграмотність значно змінився через розвиток цифрових технологій. Наразі ЮНЕСКО пропонує концептуальне поняття медіаінформаційної грамотності (МІГ), що об'єднує в одному понятті інформаційну та медіаграмотність, а також ІКТ та цифрову грамотність як такі, що взаємодоповнюють одна одну. На підставі вивчення наявних підходів до структурування медіаграмотності та медіакомпетентності, з урахуванням специфіки професійної діяльності сучасних учителів освітньої галузі «Мистецтво» запропоновано структуру медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін в єдності когнітивного, праксеологічного та емоційно-ціннісного компонентів. Розтлумачено зміст кожного із компонентів. Окреслено перспективи подальшого дослідження, які полягають у практичній реалізації завдань формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін в системі післядипломної освіти вчителів.

Ключові слова: медіаграмотність, медіаінформаційна грамотність (МІГ), медіаосвіта, медіакомпетентність, структура, компоненти, учителі мистецьких дисциплін.

The relevance of forming and developing teachers' media literacy, associated with the intensification of information confrontation between Ukraine and the aggressor country, increasing the influence of media, including New Media, on the personality development, insufficient attention to art teachers' media education, as well as the awareness of the specifics of art teachers' media literacy and its structuring. The analysis of the domestic legal framework (Concepts of the Implementation of Media Education in Ukraine, Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education"), UNESCO international documents (Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines; Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework, Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era) on various aspects of the development of media literacy, the study of scientific research of Ukrainian and foreign scientists make it possible to identify the most accurate definition of the phenomenon of media literacy: it's a set of motives, knowledge, skills, and abilities that contribute to the selection, use, critical analysis, evaluation, creation, and transmission of media texts of various forms, genres, as well as analysis of complex processes of media functioning in society. It is noted that today the meaning of the concept of media literacy has changed significantly due to the development of digital technologies. UNESCO is currently proposing the conceptual term of media information literacy (MIL), which combines information and media literacy, as well as ICT and digital literacy, as complementary. Based on the study of existing approaches to structuring media literacy and media competence, considering the specifics of modern art teachers' professional activity, the structure of art teachers' media literacy is proposed in the integrity of cognitive, praxeological, and emotional value components. The content of each of the components is explained. The prospects of further research are outlined, which include the practical implementation of the tasks of developing art teachers' media literacy in the system of teachers continuing education.

Keywords: media literacy, media and information literacy (MIL), media education, media competence, structure, components, teachers of art.

Загальна постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сьогодні питання формування медіаграмотності є надзвичайно актуальними в українському соціумі, що спричинено передусім інформаційною війною з країною-агресором, численними прикладами поширення в ЗМІ та соціальних мережах неправдивої, неперевіреної, «фейкової» інформації з багатьох гострих питань сьогодення. Феномен медіаграмотності (медіа- та інформаційної грамотності, МІГ), разом із медіакультурою, медіаосвітою, медіадидактикою та медіакомпетентністю став невід'ємним компонентом шкільної підготовки, увійшов до переліку ключових компетентностей XXI століття. Як зазначено в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (Найдьонова & Слюсаревський, 2016), багато уваги питанням формування й розвитку медіаграмотності приділяється під час підвищення кваліфікації вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти, це стосується й учителів освітньої галузі «Мистецтво».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми. Основні концептуальні підвалини формування медіаграмотності вчителів у системі післядипломної освіти базуються на положеннях Паризької декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (2014), Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (МОН України, 2004), Концепції сучасної мистецької школи (Міністерство культури України, 2017), Концепції упровадження медіаосвіти в Україні (Найдьонова & Слюсаревський, 2016), Концепції «Нова українська школа» (Гриневич та ін., 2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (МОН України, 2018).

Питання медіаграмотності з різних боків висвітлюються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців Д. Букінгема (Buckingham, 2003), А. Гризла (Grizzle, 2013), С. Моллер (Moeller, 2011), В. Поттера (Potter, 2013), О. Федорова (2007), С. Шайбе і Ф. Рогоу (2017) та ін. Знаними фахівцями в питаннях медіаосвіти та використання медіазасобів є В. Іванов та О. Волошенюк (2012), О. Кравчишина (2018), Г. Онкович (2014), М. Осюхіна (2018), Л. Петрик (2020), М. Ячменик (2019) та ін.

Згідно з одним із ключових положень Паризької декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (UNESCO, 2014), медіаграмотність – це здатність використовувати медіа в особистих цілях і без сторонньої допомоги, розуміти та критично оцінювати різноманітні аспекти медіа, уміти виділити необхідну інформацію з величезного потоку даних, класифікувати ці дані. Як зазначено в іншому документі ЮНЕСКО, присвяченому політиці та стратегічним настановам у сфері медіа та інформаційної грамотності – «Media and information literacy: policy and strategy guidelines», медіаграмотність спрямована на «здобуття особою навичок розуміння ролі й функцій ЗМК та інших джерел інформації в суспільстві, критичну оцінку медіаконтенту, взаємодію із ЗМК для самовираження, міжкультурного діалогу, застосування навичок, включаючи навички в сфері ІКТ, для вироблення власного контенту» (Grizzle et al., 2013).

У вітчизняному науковому дискурсі, на нашу думку, найточніше визначення надано В. Івановим та О. Волошенюк у підручнику «Медіаосвіта та медіаграмотність»: медіаграмотність, на думку науковців,

полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві (Іванов & Волошенюк, 2012). Повністю погоджуємося із ученими, які розглядають медіаграмотність як складник медіакультури, що стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.

Що стосується медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін, слід відзначити, що цей феномен у сучасному науковому дискурсі ще не отримав ретельного аналізу. В окремих розвідках (Кравчишина, 2018; Шубенко, 2010 та ін.) проаналізовано розвиток медіакомпетентності та медіакультури вчителів дисциплін освітньої галузі «Мистецтво», підкреслюється актуальність цього процесу, оскільки вчитель мистецьких дисциплін є своєрідним транслятором сучасних культурно-мистецьких феноменів в учнівський соціум. Про формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв йдеться в роботі Н. Шубенко, яка виділяє медіакомпетентність майбутнього музиканта-педагога як інтегративну професійно-особистісну характеристику, яка визначає єдність теоретичної і практичної готовності майбутнього вчителя музики до медіадіяльності відповідно до вимог мистецької освіти в умовах інформатизації суспільства (Шубенко, 2010, с. 7).

Ми вважаємо, що медіаграмотність учителів мистецьких дисциплін слід розглядати як результат їхньої медіаосвіти, як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки (Гаврілова & Хмарна, 2019, с. 127).

Формулювання цілей статті. Якщо у визначенні поняття «медіаграмотність» можемо відзначити загальну єдність поглядів науковців, то в його структуруванні спостерігаємо суттєві розбіжності. Спробуємо проаналізувати наявні підходи до структурно-компонентного та

змістового складу вказаного поняття та спроекувати їх на структуру медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін, що становитиме мету даної статті.

Виклад основного матеріалу статті. Розглянемо, як структурується поняття медіаграмотності у вітчизняних та зарубіжних наукових розвідках. W. Potter (2013) у структурі медіаграмотності виокремлює такі компоненти:

– особистий локус (personal locus) як власну систему інформаційних цілей, що містить різного роду фільтри щодо визначення корисної інформації та такої, яку слід інформацію ігнорувати;

– структура знань (knowledge structures) як спосіб організації мисленневих процесів, зберігання та пошуку інформації в пам'яті, коли зберігається не вся інформація, яку отримала людина протягом життя, а лише механізми пошуку потрібної інформації; структура знань допомагає аналізувати інформацію;

– відповідні навички (relevant skills) – аналіз, синтез, абстрагування, оцінка, групування, індукція, дедукція, за допомогою яких вибудовуються особистий локус та структура знань.

Звернемо увагу й на рівні медіаграмотності, виокремлені W. Potter (2013):

– розуміння основних положень (understanding of the main provisions);
– усвідомлення мови (language awareness);
– усвідомлення викладеної інформації (awareness of the stated information);

– розвиток скептицизму (development of skepticism);
– мотивація до пошуку конкретної інформації, розуміння корисності отриманої інформації (motivation to search for specific information, understanding the usefulness of the information obtained);

– емпіричне вивчення (empirical study);
– критичне оцінювання (critical evaluation);
– соціальна відповідальність (social responsibility).

Для нашого дослідження важливою є думка О. Федорова, який вважає, що доцільніше використовувати термін медіакомпетентність, ніж медіаграмотність, оскільки він точніше визначає сутність наявних у індивіда умінь використовувати, критично аналізувати, оцінювати і передавати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі (Федоров, 2007, с. 22). Серед показників медіакомпетентності науковець виокремлює:

- мотиваційний (тематичні, емоційні, гносеологічні, гедоністичні, інтелектуальні, естетичні, психологічні та ін. мотиви контакту з медіа);
- інформаційний (знання термінології, теорії та історії медіакультури, особливостей процесу масової комунікації);
- контактний (частота спілкування з медіатекстами);
- перцептивний (здатність до сприйняття медіатекстів);
- інтерпретаційний (оцінний) – вміння критично аналізувати процес функціонування медіав соціумі і медіатексти різних видів і жанрів на основі певних рівнів розвитку медіасприйняття і критичного мислення;
- практико-операційний (діяльнісний) – вміння аналізувати медіа і медіатексти, створювати / поширювати власні медіапродукти, навички самоосвіти в медіасфері;
- креативний (творчий підхід до різних видів медіадіяльності) (Фёдоров, 2007, с. 23-24).

На сьогодні досить поширеним є поняття «медіаінформаційна грамотність» (media and information literacy, MIL), що, як вказано в документах ЮНЕСКО, визнає основну роль інформації і засобів масової інформації в нашому повсякденному житті. MIL – це стратегічна концепція ЮНЕСКО, що об'єднує в одному понятті інформаційну та медіаграмотність, а також ІКТ та цифрову грамотність як такі, що взаємодоповнюють одна одну (UNESCO, 2013).

MIL лежить в основі свободи слова та інформації, оскільки дає громадянам зрозуміти функції засобів масової інформації та інших постачальників інформації, критично оцінювати їх зміст, а також для прийняття обґрунтованих рішень як користувачів, так і виробників інформації та медіа-контенту (UNESCO, 2017). У структурі медіаінформаційної грамотності (рис. 1) виокремлюють три компоненти ключових навичок:

- доступ (access);
- оцінка (evaluation);
- створення (creation) (Moeller, Joseph, Lau & Carbo, 2011).

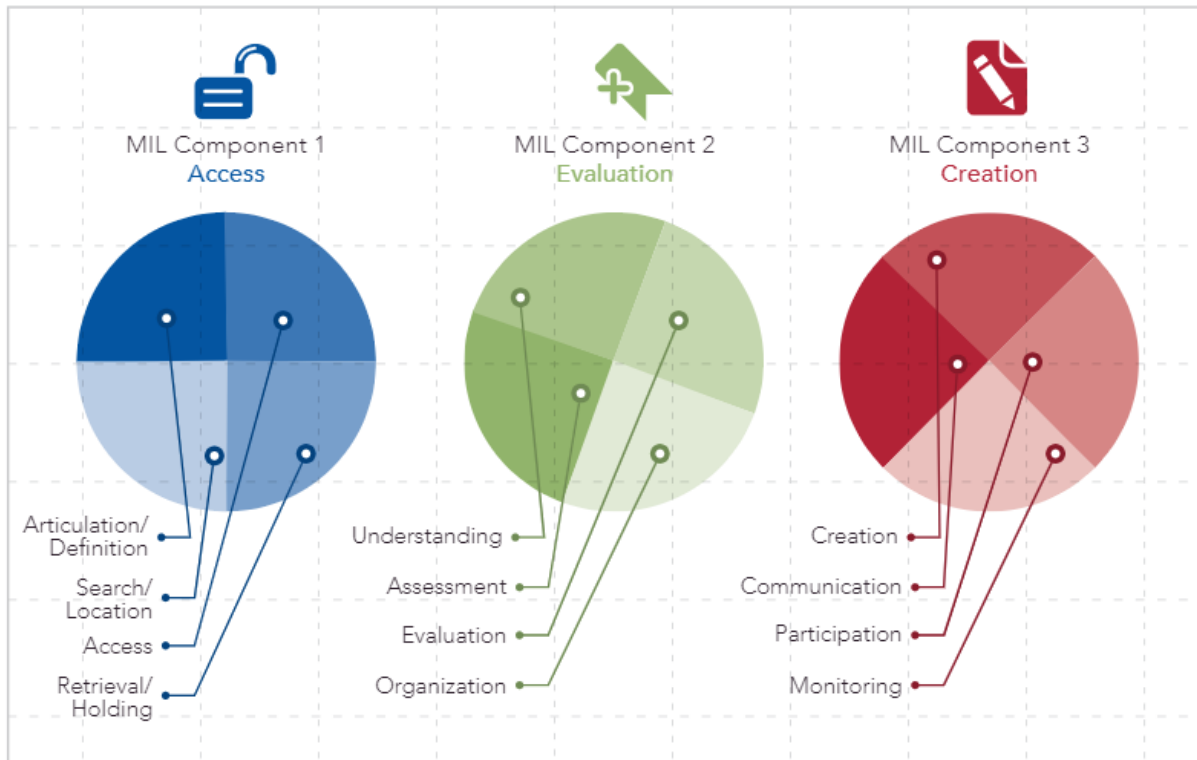


Рис. 1. Компонентна структура МІЛ (UNESCO, 2013, с. 56)

Узагальнюючи зарубіжні та вітчизняні дослідження, зокрема поширення в останні роки поняття медіаінформаційної грамотності, вважаємо за необхідне у змісті медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін урахувувати складники цифрової та інформаційної грамотності, а в структурі вказаного поняття виділити три компоненти:

1) *Когнітивний*, що вміщує знання сучасних медіазасобів, усвідомлення можливості медіа для здобуття мистецької інформації, спілкування, знання про вплив медіаповідомлень на свідомість, емоції та поведінку людини; знання про техніки маніпулятивних впливів та особливості застосування інтерактивних платформ для презентації та обговорення медіаконтенту; розуміння відмінності між мистецьким твором і рекламним.

2) *Праксеологічний*, пов'язаний передусім із навичками пошуку інформації в інтернеті, перевірки зображень в інтернеті, критичного мислення; досвідом аналізу медіатекстів, їх критичного осмислення, висловлення власної думки, прийняття рішення; уміннями створювати медіатексти, аналізувати мову медіаповідомлень; досвідом визначення мистецьких цінностей, поширюваних медіа, їх оцінювання; художньо-творчою самореалізацією особистості, уміннями і навичками використання

в освітньому процесі графічних, музичних, анімаційних, комп'ютерних редакторів; вміння працювати з електронними підручниками з мистецтва.

3) *Емоційно-ціннісний*, що вміщує сформоване ставлення до різного роду маніпуляцій у медіаповідомленнях; готовність до відстоювання власних цінностей під час створення й обговорення медіатекстів; дотримання нетикету та правил цифрової комунікації під час спілкування в медіапросторі; готовність до використання медіатехнологій у професійній діяльності.

Унаочнимо структуру медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін засобами інфографіки (рис. 2).



Рис. 2. Структурно-компонентний склад медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін

Висновки й перспективи подальших розвідок. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо усвідомлення сутності та структури поняття «медіаграмотність», власний досвід практичної діяльності із формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін дозволив дійти наступних висновків.

1. Змістове наповнення поняття «медіаграмотність» еволюціонує разом із розвитком технологій. Якщо у ХХ та на початку ХХІ століття медіаграмотність розглядали як володіння знаннями, уміннями, навичками добору, використання, критичного аналізу, оцінки, створення й передавання

медіаповідомлень у різних видах, формах і жанрах, а також уміннями аналізувати процеси функціонування медіа в соціумі, то на початку 2010-х років сутність поняття змінилась. Зміни спричинені стрімким розвитком цифрових технологій, виникненням New Media як медіа цифрової епохи. Універсальне поняття медіаінформаційна грамотність увібрало зміст медійної, інформаційної, ІК та цифрової грамотності.

2. Специфіка медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін пов'язана із особливостями різних видів мистецтва та можливостями їх впливу на особистість. Сучасний вчитель мистецтва в школі має добре орієнтуватись у цифрових технологіях, вміти відрізнити оригінальне зображення від підробки, знайти першоджерело того чи іншого мистецького витвору, формувати з допомогою медіазасобів ціннісні орієнтації молоді.

3. У структурі медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін вважаємо за доцільне виокремити когнітивний, праксеологічний та емоційно-ціннісний компоненти, що цілком відповідає як загальним підходам до структурування загального поняття медіаграмотності, так і враховує специфіку професійної діяльності вчителів мистецьких дисциплін.

Перспективи подальшого дослідження бачимо в практичній реалізації завдань формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін в системі післядипломної освіти вчителів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Гаврілова, Л., & Хмарна, Л. (2019). Формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін як теоретична проблема. *Інноваційна педагогіка, Спецвипуск*, 122-127.
- Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Кобернік, І., Ковтунець, В. ... Шиян, Р. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. Отримано з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Іванов, В. Ф., & Волошенюк, О. В. (Ред.). (2012). *Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник*. Київ: Центр вільної преси.
- Кравчишина, О. (2018). *Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів*. (Дис. канд. пед. наук). ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", Старобільськ.
- Міністерство культури України. (2017). *Концепція сучасної мистецької школи*: Наказ Міністерства культури України від 20.12.2017 року № 1433. Отримано з: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415870&cat_id=245415844
- Міністерство освіти і науки України. (2004). *Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах*: Наказ МОН України від 25.02.2004 № 151/11. Отримано з: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text.
- Міністерство освіти і науки України. (2018). *Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти*: Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 р. Отримано з: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Найдьонова, Л. О., & Слюсаревський, М. М. (Ред.). (2016). *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція*. Отримано з: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/>.
- Онкович, Г. (2014). Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*, 2 (53), 80–87.
- Осюхіна, М. О. (2018). *Медіа- та інформаційна грамотність як складова сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду)*. (Дис. канд. наук із соціальних комунікацій). Дніпровський національний університет ім. О. Гончара, Дніпро.
- Петрик, Л. В. (2020). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов*. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.
- Про вищу освіту. № 1556-VII. (2014). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Про освіту. № 2145-VIII. (2017). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Про повну загальну середню освіту. № 463-IX. (2020). Отримано з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

**Хмарна Л. В. Структурно-компонентний аналіз поняття
«медіаграмотність учителів мистецьких дисциплін»**

- Фёдоров, А. В. (2007). *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех".
- Шайбе, С., & Рогоу, Ф. (2017). *Медіаграмотність : підручник для вчителів*. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси.
- Шубенко, Н. (2010). *Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв*. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Б. Грінченка, Київ.
- Ячменик, М. (2019). *Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, Ch. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO. Отримано з: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2011). *Towards media and information literacy indicators: Background Document of the Expert Meeting 4-6 November 2010, Bangkok, Thailand*. Paris: UNESCO. Отримано з: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators.pdf> .
- Potter, W. (2013). *Media literacy*. Los Angeles: Sage Publications.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: UNESCO. Отримано з: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655.page=22>.
- UNESCO. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Отримано з: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>
- UNESCO. (2017). *Media and Information Literacy. MIL as Composite Concept*. Отримано з: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>.

REFERENCES

- Havrilova, L., & Khmarna, L. (2019). Formuvannia mediahramotnosti vchyteliv mystetskykh dystsyplin yak teoretychna problema [Formation of media literacy of teachers of art disciplines as a theoretical problem]. *Innovatsiina pedahohika, Spetsvyypusk [Innovative pedagogy, Special issue]*, 122-127. [in Ukrainian]
- Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernik, I., Kovtunets, V. ... Shyian, R. (2016). *Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
- Ivanov, V. F., & Volosheniuk, O. V. (Eds.). (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist: pidruchnyk [Media education and media literacy: a textbook]* Kyiv: Tsentrlilnoi presy. [in Ukrainian]
- Kravchyshyna, O. (2018). *Formuvannja ghotovnosti majbutnikh vykhovateliv do vykorystannja zasobiv mediaosvity u navchaljno-vykhovnomu procesi doshkilnykh navchalnykh zakladiv. (Dys. kand. ped. nauk) [Formation of readiness of future educators to use the means of media education in the educational process of preschool educational institutions. (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)]*. DZ "Lughanskyj nacionalnyj universytet imeni Tarasa Shevchenka", Starobiljsk. [in Ukrainian]
- Ministerstvo kultury Ukrainy [Ministry of Culture of Ukraine]. (2017). *Kontsepsiia suchasnoi mystetskoj shkoly: Nakaz Ministerstva kultury Ukrainy vid 20.12.2017 roku № 1433. [The concept of a modern art school* Retrieved from: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245415870&cat_id=245415844 [in Ukrainian]
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2004). *Pro zatverdzhennja Konceptiji khudozhnjo-estetychnogho vykhovannja uchniv u zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh ta Kompleksnoji prohramy khudozhnjo-estetychnogho vykhovannja u zaghaljnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [On approval of the Concept of artistic and aesthetic education of students in secondary schools and the Comprehensive program of artistic and aesthetic education in secondary and out-of-school educational institutions]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text. [in Ukrainian]*
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2018). *Pro zatverdzhennja konceptiji rozvytku pedagogichnoji osvity [About the statement of the concept of development of pedagogical education]*. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvytku-pedagogichnoyi-osviti>. [in Ukrainian]
- Naidonova, L. O., & Sliusarevskyi, M. M. (Eds.). (2016). *Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini: nova redaktsiia [The concept of introducing media education in Ukraine: a new edition]*. Retrieved from: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> [in Ukrainian].
- Onkovych, H. (2014). Profesiino-oriientovana mediaosvita u vyshchii shkoli [Professionally-oriented media education in higher education]. *Vyshcha osvita Ukrainy. Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys [Higher education in Ukraine. Theoretical and scientific-methodical journal]*, 2(53), 80-87. [in Ukrainian]

**Хмарна Л. В. Структурно-компонентний аналіз поняття
«медіаграмотність учителів мистецьких дисциплін»**

- Osiukhina, M. O. (2018). *Media- ta informatsiina hramotnist yak skladova suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh obminiv (natsionalna kontseptsiiia u konteksti svitovoho dosvidu)*. (Dys. kand. nauk iz sotsialnykh komunikatsii) [*Media and information literacy as a component of modern information and communication exchanges (national concept in the context of world experience)*] (Thesis for a Degree Candidate of Sciences of Social Communication)]. Dniprovskiy natsionalnyi universytet im. O. Honchara, Dnipro. [in Ukrainian]
- Petryk, L. V. (2020). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do zastosuvannia mediazasobiv na urokakh inozemnykh mov*. (Dys. kand. ped. nauk) [*Preparing future primary school teachers for the use of media in foreign language lessons*]. (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)]. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka, Kyiv. [in Ukrainian]
- Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]. № 1556-VII. (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]
- Pro osvitu [On Education]. № 2145-VIII. (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]
- Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On Complete General Secondary Education]. № 463-IX. (2020). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian]
- Fjodorov, A. V. (2007). *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshlenija studentov pedagogicheskogo vuza [Development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university]*. Moskva: Izd-vo MOO VPP UNESCO "Informacija dlja vseh". [in Russian]
- Shaibe, S., & Rohou, F. (2017). *Mediahramotnist: pidruchnyk dlia vchyteliv [Media literacy: a textbook for teachers]*. Kyiv: Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia Ukrainskoi Presy. [in Ukrainian]
- Shubenko, N. (2010). *Formuvannia mediakultury maibutnoho vchytelia muzyky zasobamy audiovizualnykh mystetstv*. (Dys. kand. ped. nauk) [*Formation of media culture of the future music teacher by means of audiovisual arts*]. (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)]. Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka, Kyiv. [in Ukrainian]
- Iachmenyk, M. (2019). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury do vykorystannia zasobiv mediaosvity u profesiinii diialnosti*. (Dys. kand. ped. nauk) [*Preparation of future teachers of Ukrainian language and literature for the use of media education in the profession of activity*]. (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)]. Sumskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S. Makarenka, Sumy. [in Ukrainian]
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, Ch. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>

- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo, T. (2011). *Towards media and information literacy indicators: Background Document of the Expert Meeting 4-6 November 2010, Bangkok, Thailand*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators.pdf>.
- Potter, W. (2013). *Media literacy*. Los Angeles: Sage Publications.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655.page=22>.
- UNESCO. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>
- UNESCO. (2017). *Media and Information Literacy. MIL as Composite Concept*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>.

Хмарна Лілія Віталіївна,

старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти,
Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Краматорськ, вул. Василя Стуса, 47.
Донецька обл., Україна
Тел. +380660266383
ORCID ID 0000-0001-9451-4763
hmarna.lv@ippo.dn.ua

Khmarina Liliia

Senior Lecturer of the Social and
Humanitarian Education Department
Donetsk Regional Institute of Postgraduate
Pedagogical Education
Kramatorsk, Vasyl Stus Street, 47. Donetsk
region, Ukraine
Tel. +380660266383
ORCID ID 0000-0001-9451-4763
hmarna.lv@ippo.dn.ua

Наші рецензенти

Євтухова Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук (13.00.03 – корекційна педагогіка), доцент, завідувачка кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (Слов'янськ, Україна). evtuhovaddpu@gmail.com

Зеленська Людмила Дмитрівна – доктор педагогічних наук (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна). zelenskaya_ludmila@ukr.net

Князян Маріанна Олексіївна – доктор педагогічних наук (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти), професор, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (Одеса, Україна). kniazian1970@gmail.com

Михайличенко Олег Володимирович – доктор педагогічних наук (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), професор, завідувач кафедри методики викладання суспільних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (Суми, Україна). olegis@meta.ua

Ушмарова Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти), доцент, професор кафедри початкової та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна). victoria.uschmarova@gmail.com

Янкович Олександра Іванівна – доктор педагогічних наук (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки), професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна); професор Куявсько-Поморської вищої школи (Бидгощ, Польща). yankov@tnpu.edu.ua

Наукове видання

**ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОЇ
ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

Збірник наукових праць

Випуск 54

Відповідальний за випуск К. А. Юр'єва

Засновник:
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29

Свідоцтво про державну реєстрацію:
КВ № 15539-4011ПР від 17.07.2009 р.



Україна, 61002, Харків
вул. Алчевських, 29